

Bildebok på 7.trinn

*Hvordan kan en strukturert analysesamtale
om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet
og gi nye leseopplevelser?*

Grethe Hegde



Masteroppgave i lesing og skriving
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

vår 2013

”Nei, sa Veslemonster”

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst¹ styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en kvalitativ effektstudie.

¹ Ikonotekst - begrepet beskriver samspillet mellom bilder og tekst i en bildebok (Kristin Hallberg – se mer side 26)

© Grethe Hegde

År mai 2013

Tittel

Forfatter Grethe Hegde

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å prøve ut en strukturert analysesamtale om bildebøker på 7. trinn i tre ulike klasser for å se om metoden kan styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser.

Materialet mitt består av teori om bildebøker, hva som karakteriserer lesing på mellomtrinnet og forholdet mellom bildebøker og leseren. Lesing av bildebøker på 7. trinn begrunnes med bakgrunn i Veiledende plan for lesing utgitt av Utdanningsetaten i Oslo høsten 2012.

Deretter følger beskrivelsen av en litterær analyse som består av en klassesamtale og en elevlogg. Elevene (N=60) skrev individuelle elevlogger i etterkant av samtalen der de gjorde oppgaver knyttet til målene for samtalen. Kontaktlærer og observatører skrev notater i hver av de tre undervisningsøktene, og de har formidlet sine erfaringer og kommentarer ved å svare på et spørreskjema.

På bakgrunn av dette materialet mener jeg det er viktig å legge vekt på strukturerte analysesamtaler om bildebøker på mellomtrinnet og at bildebøker blir en naturlig del av skjønnlitteraturen på mellomtrinnet. Detektivisk lesing fanger elevene, og mange ga i loggene uttrykk for at de nå kunne lese boka på en ny måte.

Jeg fant at elevene hadde ulike ferdigheter i å tolke forholdet mellom bilde og tekst. Ved å samtale om ikonotekst åpnet muligheten seg for ny og dypere innsikt i litteratur og i bruk av virkemidler. Selve samtaleformen engasjerte elevene, men utbyttet av samtalen kan gjerne styrkes ved å gjennomføre små avbrekk med læringspartner underveis der alle elevene engasjeres i en problemstilling eller et spørsmål. På den måten holdes trykket i samtalen oppe og elevene ”kobles på” samtalen igjen.

Bilder fanger elevene, og de elevene som synes det er tungt å lese skjønnlitterære bøker; enten på grunn av manglende leseferdighet, eller fordi de ikke mestrer norsk på 7. klassenivå, vil lettere kunne sette ord på bilder.

Elevene uttrykte at arbeidsformen var spennende, at de lærte å se bildeboka på en ny måte gjennom detektivisk lesing; et uttrykk elevene raskt fanget opp. At elevene ikke var trent i å

gjennomføre slike samtaler, eller at de ikke hadde skrevet logg før, hadde ingen betydning for gjennomføringen.

De aller fleste elevene syntes det var lettere å følge med når vi studerte virkemidlene i oppslagene, at det var bedre å få med seg andres innspill og lettere å delta i samtalen når lærer viste boka på storskjerm.

Forord

Jeg har valgt å skrive en kvalitativ skjønnlitterær oppgave for å synliggjøre hvor viktig emnet ”Skjønnlitteratur i lese- og skriveopplæringen” er for et masterstudium i lesing og skriving. Skjønnlitteraturen har unik rolle når elever skal bli glade i å lese, utvikle leseferdigheten, gjøre leserfaringer og utvikle seg sosialt. Jeg vil vise at skjønnlitteraturen har mye å by på når elever føres inn i de tre lesenivåene finne, tolke og resonnere, og at skjønnlitterær lesing krever at leseren aktivt engasjeres i teksten.

Uten det skjønnlitterære emnet blir undervisningen i og utbyttet av lesing fattigere. Dessverre synes det å være en ensidig satsing på mengdelesing på mellomtrinnet for tiden. Elevenes leseresultater skal helst kunne kvantifiseres, og det er en overdreven tro på at hurtiglesing er uttrykk for at elevenes lesekompetanse er i god utvikling. Det er vel og bra å ha fokus på lesing, men elever på mellomtrinnet trenger noe mer skal de utvikle et nyansert og engasjert forhold til lesekompetansen. Her handler det om dybdelesing og refleksjon; ikke antall ord elevene leser i minuttet.

Anne-Kari Skarðhamar (2011) har utviklet en mal for gjennomføring av litterære analysesamtaler der elevene leser detektivisk og lærer styrer retningen på samtalen. Det er denne metoden som legges til grunn for denne studien.

Bildebøker brukes nesten ikke på mellomtrinnet, antagelig fordi lærere ikke vet hvilke muligheter som ligger i denne aldersgruppens møte med bildebøker. Arbeid med bildebøker i 7.klasse var nytt også for meg, så derfor valgte jeg å prøve ut bildeboka som representant for skjønnlitteraturen. Gnisten ble tent da jeg som masterstudent i fjor gjennomførte en oppgave knyttet til bildebøker i egen 7.klasse. Det er dette opplegget jeg har videreført i denne studien.

Stor takk til Anne-Kari Skarðhamar for god veiledning og til kolleger som har deltatt i studien.

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn for oppgaven.....	1
2	Problemstilling	3
3	Teori	4
3.1	Forskningsmetodisk del.....	4
3.1.1	Et effektstudium	4
3.1.2	Begrunnelser for valg av metode	4
3.1.3	Tidligere forskning på bildebøker på mellomtrinnet og kort presentasjon av litteraturen som oppgaven baserer seg på.	5
3.2	Vurdering av indre validitet.....	6
3.2.1	Forskningsetiske betraktninger: Å forske på seg selv.....	6
3.2.2	Begrensning av feilkilder	7
3.2.3	Operasjonalisering av begreper:.....	8
3.2.4	Begrunnelser for valg av ”Nei, sa Veslemonster”.....	17
3.3	Hvordan systematisere data - en presentasjon og drøfting	18
3.4	Fagdidaktisk del.....	19
3.4.1	Et sosiokulturelt læringssyn.	19
3.4.2	Leserorientert litteraturteori.	21
3.4.3	Hva er en bildebok?.....	25
3.4.4	All-alderlitteratur.....	32
3.4.5	Intertekstualitet.....	35
3.4.6	Litterær analysesamtale sett i forhold til ”å bli en leser”	36
3.4.7	- Hvorfor ha klassesamtale om bildebøker på mellomtrinnet? - Hva sier læreplanen i norsk?.....	41
3.4.8	Elevenes identifikasjon med kjønnsløse monstre.....	46
4	Presentasjon av metoden	48
5	Resultater.....	54
5.1	Oppsummering av elevloggene	54
5.1.1	Spørsmål 1 - Lag et kort handlingsreferat	55
5.1.2	Virkemidler: svar på oppgave 2 og 3.	60
5.1.3	Bokas budskap.....	61
5.1.4	Spørsmål 5: - Hvordan arbeide med boka i en 7.klasse	63

5.1.5	Spørsmål 6: - Om å lese bok på smartboard.....	66
6	Drøfting	71
6.1	Alternative årsaksforklaringer	71
6.1.1	Klassesamtalene	71
6.1.2	Loggene	76
6.1.3	Nye tanker om teori.....	76
6.2	Tilbakemelding fra observatørene	77
6.2.1	Observatørenes kommentarer	78
6.2.2	Oppsummering	79
7	Spørsmål om ytre validitet	82
7.1	- For hvem har oppgaven relevans og gyldighet?.....	82
7.2	Metodeutvikling og videre arbeid med ikonotekst	84
	Litteraturliste	86
	Vedlegg	90

1 Bakgrunn for oppgaven

Masterstudiet i lesing og skriving for 1. til 7.klasse inneholder komponenten “Skjønnlitteratur i lese- og skriveopplæringen”, og ett av emnene vi satte oss inn i, var lesing av bildebøker. Bildebøker brukes som oftest i den første lese- og skriveopplæringen og er så godt som aldri tema når kolleger snakker om skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

Min studentgruppe valgte våren 2012 å planlegge, gjennomføre og evaluere et undervisningsopplegg modellert etter Anne-Kari Skarðhamars samtalestrategi for litterære samtaler (Skarðhamar 2011). Undervisningsopplegget baserte seg på bildeboka “Nei, sa Veslemonster” av Kalle Güttler, Rakel Helmsdal og Àslaug Jónsdóttir. Målgruppa for gjennomføringen var for min del egen klasse på 7. trinn. Elevenes respons, gjennom å svare på spørsmål i læringsloggene, ga gode tilbakemeldinger på det faglige utbyttet av undervisningsøkten i 2012. Resultatet var såpass spennende at jeg ville gjenta undervisningsøkten i årets tre 7.klasser for å se om jeg oppnådde gode resultater også med ukjente elever.

Det er forsket lite på bruk av bildebøker på mellomtrinnet, så vi vet lite om bildebøkers bidrag til å styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser på mellomtrinnet.

Det er få tekster i tekstsamlinger i læreverk for mellomtrinnet som tar for seg arbeid med ikonotekst. Dette til tross for at elever i stadig økende grad utsettes for multimodale tekster i sin hverdag, men hovedvekten i undervisning i multimodale tekster legges nok på det å tolke og ha et bevisst forhold til tekst og bilde i reklame og enkeltstående bilder i forbindelse med lesing av fagtekster.

Å lese ikonotekst er noe annet enn å koble sammen enkeltbilder og tekst; det sekvensielle også blir viktig; det vil si at i tillegg til å tolke forholdet mellom enkeltbilder og tekst, må ikonotekst også betraktes som en helhet der hvert enkelt oppslag samspiller med de andre oppslagene i boka.

Samtidig betyr det at Læreplanens emne ”Sammensatte tekster” forringes dersom det ikke arbeides med samspill mellom bilde og tekst også i skjønnlitterære tekster på mellomtrinnet. Bildebøkene utvikler elevenes tolkningskompetanse og har mye å tilby alle elever. Jeg observerer at lesesvake gutter på mellomtrinnet og elever som av ulike andre grunner sliter

med å lese, finner større glede i å lese tegneserier enn å gi seg i kast med en skjønnlitterær bok uten bilder, så kanskje vi bør benytte et videre litteraturbegrep skal alle elever bli glade i å lese?

2 Problemstilling

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

Problemstillingen handler om hvilket læringsutbytte elevene loggfører å ha fått etter en dobbeltøkt med litterær klassesamtale om ikonotekst. Mine spørsmål til elevene vil være viktige i forhold til å belyse problemstillingen og for å kunne arbeide med å tolke innsamlet data sett i sammenheng med nyere forskning om bildebøker og teori på området.

Den litterære analysesamtalen og en vurdering av elevenes læringsutbytte dokumenteres gjennom et spørreskjema til observatørene.

3 Teori

3.1 Forskningsmetodisk del

3.1.1 Et effektstudium

- ”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

Undervisningsopplegget på 90 minutters bestod i at vi i klassene leste en bildebok sammen på storskjerm og analyserte den gjennom en litterær klassesamtale.² Deretter skulle elevene svare på spørsmål om læringsutbyttet i loggbøkene sine.

- ”Å undersøke korleis elevar forstår ein tekst er praktisk klasseromsforskning.” (Aase, 2005)

Elevenes loggbøker utgjorde sammen med spørreskjemaet til observatørene datamaterialet som jeg analyserte.

3.1.2 Begrunnelser for valg av metode

Betegnelsen effektstudium brukes her fordi det i studien ble satt inn et tiltak, og effekten av tiltaket ble målt direkte i etterkant. Metoden kan også kalles et kvasieksperiment. Måten mine data ble samlet inn på, der elevene svarte på spørsmål i sine læringslogger, er i tråd med forskningspraksis innen den kvalitative forskningstradisjonen. Data er basert på et spørreskjema til elevene med direkte spørsmål, men ikke et avkrysningsskjema. Fordi antall informanter var begrenset, og fordi jeg ønsket en mer personlig tilbakemelding, brukte jeg ikke avkrysningsskjema, selv om det ville ha lettet tolkningen av data i etterkant og ville ha gjort studien lettere å replikere. Bruk av spørreskjema der spørsmålene er bestemt og lagd på forhånd er mer typisk for kvantitativ forskningstradisjon. I tråd med Thor Arnfinn Klevens bok (Kleven (red) 2011), er det viktigste å velge instrumenter som belyser problemstillingen

² For innføring i den metodiske gjennomføringen, se del 4.

og dermed gjør operasjonaliseringen av begrepene så god som mulig, viktigere for den ytre validiteten enn å prøve å få problemstillingen til å passe inn i en forskningsdesign. Grensene mellom de ulike forskningstradisjonene er ikke lenger så skarpe, og det er stadig vanligere å bruke metoder fra flere tradisjoner i forskningsstudier (Kleven (red), 2008). Jeg mener å ha utarbeidet et spørreskjema som både belyser problemstillingen, gir de nødvendige tilbakemeldinger og der elevene har rom for metakognisjon ved å sette ord på egen læring gjennom sine tilbakemeldinger. (Roe, 2009).

Tolkninger av elevloggene måtte baseres på annen forskning, teori om bildebøker og lesing generelt siden omfanget av studien var såpass begrenset. Jeg kommer nærmere tilbake til spørsmålene og læringsloggene i forbindelse med spørsmålet om indre validitet.

Det blir altså viktig å vektlegge annen forskning og litteraturteori tungt i drøftingen av resultatene om studien skal framstå mer solid og forankret. Dette er fordi undersøkelsen er basert på et begrenset materiale (N=60) og at overføringsverdien derfor må betegnes som en tendens det må forskes mer på for å styrke reliabiliteten og den ytre validiteten. Det ville som nevnt være enklere å replikere studien dersom funnene var kvantifiserte, og ved gjentatte studier vil resultatene fremstå som mer sammenliknbare. Jo mer tolkning data innbyr til, jo vanskeligere er det å sammenlikne funn. Dette vil igjen kunne øke validiteten og reliabiliteten under forutsetning av samsvar i funnene. Underveis fikk jeg behov for å samle observatørens vurderinger og lagde derfor et fem - gradert spørreskjema med mulighet for kommentarer. Jeg mener at dette styrker datamaterialet, fordi resultatene er sammenliknbare samtidig som den enkeltes vurderinger kommer fram. Dette skjemaet vil være velegnet også ved en replikasjon.

Uansett vil det fortsatt kunne være snakk om å få fram tendenser ved replikasjon av undervisningsopplegget. Jeg gjennomfører selv samme forsøk i de tre klassene, og selv om forskningsdata er begrenset både i tid og omfang, skal det bli interessant å vurdere data og se materialet i lys av de gode erfaringene jeg gjorde med egen klasse i fjor.

3.1.3 Tidligere forskning på bildebøker på mellomtrinnet og kort presentasjon av litteraturen som oppgaven baserer seg på.

Tidligere forskning om bildebøker har hatt fokus på bøker for elever på småtrinnet, og jeg har særlig hentet materiale fra Maria Nikolajeva, Ulla Rhedin, Perry Nodelman, Ingeborg Mjør, Åse Marie Ommundsen og Lawrence L Sipe. Når det gjelder lesing av skjønnlitteratur mer

generelt, har jeg hentet inspirasjon først og fremst fra Anne-Kari Skarðhamars bok ”Litteraturundervisning – teori og praksis”, fra J.A Appleyards lesestadier, og Sylvi Pennes tanker om norsk som identitetsfag. Boka ”Inn i teksten – ut i livet” har også vært til stor inspirasjon metodisk. På det didaktiske området har jeg brukt Olga Dysthes ”Dialog, samspill og læring” som grunnlag, da jeg er opptatt av læring i et sosiokulturelt perspektiv.

I 2011 skrev Anne Skaret en doktoravhandling med tittelen ”Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon”. Avhandlingen tar for seg elever på småtrinnet, men tas allikevel med her fordi teoridelen er relevant også for min oppgave.

Å skrive om bruk av bildebok på mellomtrinnet er så langt jeg vet et nybrottsarbeid og er derfor et viktig og krevende arbeid. Arbeidet beskriver det didaktiske og fagmetodiske arbeidet med å føre elevene inn i ikonotekstens mysterier, der detektivisk lesing står sentralt.

3.2 Vurdering av indre validitet.

3.2.1 Forskningsetiske betraktninger: Å forske på seg selv.

Å forske på seg selv er krevende og krever evne til distanse, overblikk, erfaring og ærlighet. Jeg er godt fagligmetodisk forberedt på å løse oppgaven, fordi selve undervisningen er utarbeidet og grundig bearbeidet sammen med to medstudenter. I tillegg gjennomførte jeg som tidligere nevnt undervisningsforløpet i egen klasse i forrige semester.

Læreren har sin egen tolkning av den boka som skal presenteres, og det blir viktig å holde denne tolkningen tilbake slik at elevenes undring slipper til. Ubevisst kan en komme i skade for å være ekstra entusiastisk når enkelte elever nærmer seg en tolkning lik ens egen, slik at noen tolkninger blir mer verdsatt enn andre, så det må en være spesielt oppmerksom på. Samtidig skal jeg i kraft av å vite mer om dette fagfeltet enn elevene, bevisst prøve å styre samtalen slik at vi kommer inn på de elementene jeg har planlagt at vi skal lære om, som ikonotekstbegrepet, komposisjon og andre virkemidler. Kunsten er, slik jeg ser det, å skape rom for begge deler.

Det kan være jeg ikke makter å fange opp alle spontane elevreaksjoner underveis, men jeg vil legge mest vekt på elevloggene og observatørenes tilbakemeldinger. Det som er min viktigste oppgave i klassesamtalen, er å skape et klima for en god dialog der elever undrer seg, tør

kommer med sine innspill og lytter til hverandres med interesse og respekt. Mitt viktigste fokus under samtale er med andre ord å ta vare på og videreforedle elevinnspillene, for eksempel gjennom å stille oppklarende spørsmål til det elevene har sagt, vise entusiasme for innspillene deres, verdsette dem, bygge videre på dem og sette dem i sammenheng med det de skal lære om, nemlig de mulighetene som ligger i samspillet mellom tekst og bilde.

En slik samtale er krevende å gjennomføre fordi elevenes innspill på mange måter vil være med på å styre samtalen. Samtidig som jeg må forholde meg til innspillene, må jeg sørge for retning i samtalen. På en måte er jeg grundig forberedt, på den andre siden må jeg innrette meg etter elevenes innspill.

3.2.2 Begrensning av feilkilder

Et kriterium for indre validitet er å unngå feilkilder og andre årsaksforklaringer.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i egen klasse i fjor, og den indre validiteten blir styrket ved at undervisningsopplegget gjennomføres av samme lærer på en så tilnærmet lik måte som mulig i de tre nye klassene. Jeg vil også påse at undervisningen gjennomføres på samme tidspunkt de tre formiddagene jeg setter av til arbeidet, så de blir lett sammenliknbare dersom valg av tidspunkt skulle spille inn.

Hovedoppgaven i klasserommet blir som nevnt å strukturere undervisningen og merke seg samspillet mellom elevene: Blir samtalen mellom dem god? Hvordan avspeiler dette seg i elevloggene? Klasser og elever er ulike, og episoder i for eksempel friminuttet kan være nok til å påvirke fokus og innsats. Dagsform vil også kunne spille inn også på 7. trinn.

For å samle informasjon om de litterære samtale, skal kolleger observere elevene mens jeg underviser for å fange opp elevenes reaksjoner og klimaet i samtale. Sosiallærer har observasjonskompetanse, og hun observerer elevinnspill og reaksjoner underveis i alle tre klassene så jeg kan konsentrere meg om å lede klassesamtalen. Kontaktlærerne er observatører i egen klasse fordi de kan gi tilbakemeldinger i forhold til sin kjennskap til elevene. Jeg utarbeider et spørreskjema til observatørene for lettere å kunne samle deres erfaringer (se vedlegg).

Det vil være få feilkilder i forhold til å måle elevenes læringsutbytte i og med at loggskrivningen skjer i direkte tilknytning til gjennomføring av undervisningen.

En feilkilde vil kunne være at elever som har gjennomført opplegget, har snakket om innholdet med elever som enda ikke har gjennomført det, men det vil trolig ikke være særlig sannsynlig. En annen feilkilde kan være at langtidseffekten uteblir. Derfor bør denne undervisningsøkten følges opp med lesing av bildebøker en periode i klassen, slik at de får praktisert det de har lært. En annen mulighet er å reteste elevene etter en periode, for å se på langtidseffekten av tiltaket.

Når det gjelder ærlighet og redelighet i forskningsarbeidet, blir dette svært viktig i tolkning av elevloggene og observatørenes tilbakemeldinger. Jeg må tilstrebe en objektiv vurdering: - Hva virket og for hvem? Det kan tenkes at resultatet ikke blir som ønsket av mange grunner, men uansett er dette interessant forskning som kan føre til at lærere på mellomtrinnet vil se på lesing av bildebøker på en ny måte.

3.2.3 Operasjonalisering av begreper:

Leseforståelse:

Leseforståelse handler om å trekke mening ut av tekst. Å trekke mening ut av tekst handler om forholdet mellom leser, tekst og kultur/samfunn.

Astrid Roe skiller mellom tre ulike betegnelser på lesing: leseferdighet, leseforståelse og lesekompetanse; hvorav leseforståelse, slik det brukes i denne oppgaven, dreier seg om å trekke ut mening av tekst. Forståelsesaspektet blir sett på som noe som stadig utvikler seg (Roe, 2009). Lesekompetansen er mer omfattende og innebærer i følge Roe både tekstforståelse, lesestrategier, holdninger til lesing og evne til å bruke lesingen i ulike sammenhenger.

Den andre leseopplæringen fokuserer på å utvikle en nyansert leseforståelse. Ivar Bråten (Bråten, 2007) har følgende definisjon av det han kaller leseforståelse:

”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst”.

Denne definisjonen legger vekt på at leseren må være medskapende og samhandlende for å fremme leseforståelsen; altså i tråd med blant annet Lawrence Sipes leserorienterte teorier med ytterpunktene ”reader as author/text dominated” på den ene siden, og ”totally

autonomous reader” på den andre siden, og hvor en rimelig tolkning vil være å plasserer seg nogenlunde midt mellom ytterpunktene. (Sipe 2008, s. 50) Jeg kommer tilbake til teorier om forholdet mellom leser og tekst i punkt 3.4.5. Hovedretninger innen leserorientert litteraturteori.

OECDs definisjon av lesekompetanse danner grunnlaget for Pisaundersøkelsen: ”Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one`s goals, to develop one`s knowledge and potential, and to participate in society.”(Roe, 2009) I denne definisjonen kommer samfunnsperspektivet tydelig fram.

Pisaundersøkelsene om lesing i skolen er i tråd med denne forståelse av lesekompetansebegrepet, og det legges vekt på å teste elevene i et lesemateriale som viser bredden i deres lesekompetanse. Elevenes lesekompetanse kartlegges på tre ulike lesenivåer:

- Finne fram til og hente ut informasjon
- Sammenholde og tolke
- Reflektere og vurdere

Sammenstillers en de tre nivåene over, kan de romme smale og brede perspektiver ved leseforståelse: det kan forstås som en ren ferdighet i å finne informasjon i tekst, som en kognitiv utfordring og som en inngangsnøkkel til å delta i samfunnet. Dette viser hvor kompleks en dypere forståelse av lesebegrepet er, med de konsekvenser det bør få for undervisning i lesing på mellomtrinnet.

Arbeidet med litterær analyse som er i fokus i denne studien, vil kunne gi elevene utfordringer på alle de tre lesenivåene. Jeg kommer tilbake til de tre ulike lesenivåene for å belyse hvordan de er brukt i spørreskjemaet til elevene, og hvordan elevene dermed utfordres til å tenke i de ulike nivåene, men først skal vi se på begrepene leseopplevelse og elevlogg.

Nye leseopplevelser

Nye leseopplevelser kan forstås som det å lese bredt, det vil si gjøre erfaringer med mange ulike typer tekster, det kan tolkes som å dybdelese tekster, men det kan også tolkes som å bli kjent med noe nytt og spennende. Begrepet er på ingen måte entydig.

Fokus i norsk skole for tiden er på å styrke elevenes grunnleggende leseferdigheter og det er bra. Samtidig skjer dette gjennom instrumentelle målinger der lesehastighet og leting etter standardsvar dominerer. Dette ekskluderer mange elever og kan gi et feilaktig bilde av situasjonen og har nok ført til “teach for the test”-drilling av grunnleggende leseferdigheter. Grunnleggende ferdighet i lesing har ikke fokus på skjønnlitteraturens bidrag til å øke leseferdighetene og leseforståelsen. Det kan synes som om lesing av skjønnlitteratur kun vektlegges for å gi elevene mengdetrening i lesing på små – og mellomtrinnet. Antagelig skyldes ikke dette motstand mot skjønnlitteratur, men at det er vanskeligere å måle effekten av opplevelseslesing.

Leseopplevelse gjennom dybdelesing av litterære tekster tilfører elevene helt andre kvaliteter enn mengdelesing og vil kunne utvide elevenes sosiale og menneskelige kompetanse. Tekstene fører elevene inn i nye miljøer og i kontakt med andre erfaringer enn de elevene er kjent med fra før. Elever som har bred leseerfaring, vil kunne utvikle sin lesekompetanse fordi de leser mye og variert. Det er det derimot en stor gruppe elever som ikke gjør, kanskje fordi de enda ikke har gjort nok leseerfaringer, fordi de fortsatt sliter med selve avkodingen av teksten, eller har manglende erfaringer med hvordan de skal angripe tekstens elementer. Manglende kompetanse i norsk språk og kultur kan også være en medvirkende årsak. For disse elevene er det et viktig poeng at dybdelesing må læres, og dette effektstudiet er et eksempel på hvordan det kan gjøres.

Jeg finner faglig belegg for disse tankene i møte med masteroppgaven ”Kunsten å lese et øye rødt” av Johanne Grønningsæter Husebye (2012). Hun refererer til Pierre Bourdieus kapitalbegreper som er en mer kompleks forståelse av samfunnslag og dynamikken dem imellom:

- Hans poeng er nettopp at nye samfunnsformer danner klasse på nye måter. Det øvre sjiktet i samfunnet er ikke lenger primært definert av dem som *eier*, men vel så mye av mennesker som besitter sosial og kulturell kapital. Definisjonsmakta i samfunnet tilhører den kulturelle eliten framfor den økonomiske (Husebye 2012, s.9).

Når en kombinerer disse tankene med Sylvi Pennes klasseromsforskning (Penne, 2001), kan det se ut som om de elevene som mangler denne sosiale og kulturelle kapitalen, hindres i sin leseutvikling og dermed i sin sosiale utvikling. De vil være avskåret fra å ha innflytelse i samfunnet på grunn av sin manglende lesekompetanse. Skolen har derfor en viktig oppgave

med å kompensere for elevenes manglende leseerfaring. Skolene må utarbeide en leseplan som kan danne grunnlaget for at samtlige av skolens elever gjøres til kompetente lesere.

Den litterære samtalen som denne studien bygges opp rundt, er et metodisk eksempel som kan bidra til å øke elevenes leseferdighet og gi dem nye leseopplevelser. Gjennomføring av litterære analysesamtaler vil kunne kompensere for funnene i Pennes klasseromsforskning. Hun viser også til Shirley Brice Heath's forskning (Penne, 2001, s.76-79) der studier i tre kulturers ulike språkkoder får stor betydning for elevenes møte med skolen og det som skjer der: - Barnet kommer på skolen med det språket det har fått med seg. Er det skolens språkkode, er barnet heldig. Er det det ikke, må læreren gjøre sitt til at barnet får utvikle seg og får det godt på skolen (Penne 2001, s.79).

Tilgang til skjønnlitteratur i klasserommet handler ofte om et rikt klassebibliotek med noe for en hver smak, og ved mange skoler settes det av tid til egenlesing av skjønnlitterære bøker, for eksempel lesekvarten, der elevene leser 15 minutter hver dag på skolen og/eller hjemme. Mange klasser har faste rutiner for bytting av bøker på skolebiblioteket eller det lokale biblioteket, så det mangler ikke på tilgang til bøker.

Gutters manglende lesing av skjønnlitteratur har nok ført til at mange ser et behov for å lokke guttene til å lese gjennom å ta i bruk annen type litteratur enn den som vi tradisjonelt regner til skjønnlitteraturbegrepet, som tegneserier, humorbøker, action, grøss, motorblader og sportsmagasin, også i forbindelse med den første lese - og skriveopplæringen (Hoel, Trude, 2008).

Skarðhamar ytrer bekymring for litteraturundervisning i skolen, noe jeg fra praksisfeltet støtter: – Den læreren som ikke forsøker å belyse den litterære fremstillingen av hva et menneske er, fratar elevene en mulighet til erkjennelse og modning (Skarðhamar 2011, s.164). Min erfaring er at variasjon og mengdelesing står i sentrum også på mellomtrinnet; ikke det å avlure de litterære tekstene deres hemmeligheter gjennom for eksempel dybdelesing.

Fokus må derfor i større grad rettes mot kvaliteten av den skjønnlitterære lesingen i skolen, gjerne parallelt med det kvantitative fokuset, slik at elevene også får mye leseerfaring. De litterære samtalene der elevene er aktører synes å være en mangelvare. Kanskje er dette en vei å gå for å øke interessen for skjønnlitteratur og dermed oppnå det vi vil – å skape gode lesere?

Dessverre virker det altså som om det er lite fokus på bearbeiding av skjønnlitteratur på skolene. Dette kan skyldes at lærerne gjennom egen skolegang har negative erfaringer med den tidens litterære samtaler, der jakten på lærerens fasit var hensikten (Skarðhamar, 2011, s.86). Det kan også skyldes et romantisk syn på pedagogikk der lærerne ikke vil ødelegge leseopplevelsen for elevene, eller at lærerne mangler kompetanse i litteraturdydidaktikk. Det undervises nok i virkemidler, men da ofte knyttet til øvelser i norskverket. Arbeid med tekstens virkemidler bør i mye større grad knyttes direkte til elevenes lesing av skjønnlitterære bøker. Når det arbeides med virkemidler i tekst og bilder i norskverket, kan dette overføres slik at elevene finner eksempler i de selvvalgte skjønnlitterære bøkene.

Å tenke at læreren ikke skulle forstyrre leseopplevelsen, men la dette være en naturlig prosess mellom bok og barn, er ganske naivt og gjør at elevene går glipp av trening i å finne viktige spor i teksten. Disse sporene vil være stimulerende for lesingen av den aktuelle boka og senere bøker. Det at elevene blir gjort oppmerksomme på at det finnes spor i teksten som vil kunne styrke leseopplevelsen, der de selv er medskapende gjennom detektivisk lesing, og der det ikke er jakten på fasitsvarene som gjelder, men en undrende tilnærming, vil kunne åpne helt nye leseerfaringer for elevene og vil igjen utvide lesekompetansen deres. Denne måten å lese på kan starte tidlig, men er spesielt viktig på mellomtrinnet og helt i tråd med Læreplanens intensjoner, se 3.4.7 - Hvorfor ha klassesamtale om bildebøker på mellomtrinnet? Hva sier læreplanen i norsk? side 41.

Likevel, nytelseslesning skal lærerne også ha respekt for og søke å legge til rette for, men det er ikke noe motsetningsforhold mellom å få nye leseopplevelser gjennom å lære om spor i tekst og egenlesing. Målet må være at analyse av skjønnlitterære tekster bidrar til økt nytelseslesing gjennom å styrke leseopplevelsen.

Begrepet elevlogg

Bruk av begrepet elevlogg i denne effektstudien:- er det logg eller svar på spørreskjema når elever svarer på spørsmål i loggbøkene sine om eget læringsutbytte?

Begrepet læringslogg var kjent for elevene som gjennomførte effektstudien i 2011. Ofte når vi lærte noe nytt, skrev vi om det i læringsloggen. Tanken bak denne læringsstrategien er at i loggboka setter hver og en ord på det nye som er lært. Dette er et bevisst metakognitivt grep for å befeste læringen hos den enkelte og sette fokus på det å lære (Roe, 2009).

Dysthe sier det slik:

- ”Eit kognitivt omgrep som har gått inn i det pedagogiske vokabularet, er ”metakognisjon”, evne til å reflektere over si eiga tenking, forståing og læring og bli medviten om korleis ein best lærer. Mange har erfart at denne type refleksjon fremmar læring, og det blir no ofte bygt inn i undervisningssekvensar, til dømes i form av loggskriving, refleksjonsnotat og eigenvurdering.” (Dysthe,2001s. 39)

Informantene i denne studien var ikke vant til å skrive læringslogg, og derfor valgte jeg å gi dem holdepunkter gjennom spørsmål; noe som skulle sette dem på sporet. Spørsmålene var likevel såpass åpne at en mer personlig tilnærming var mulig. Dette ga god informasjon om den enkelte elevs læring, og læringslogg var i denne studien en slags hybrid; en kombinasjon av svar på mine spørsmål og elevenes dokumentasjon av egen læring.

Å utarbeide spørreskjema

For å kunne måle elevens læringsutbytte av læringsøkten, skulle de svare på følgende oppgaver i loggbøkene sine:

1. Lag et kort handlingsreferat
2. Hva er et virkemiddel?
3. Hvilke virkemidler bruker forfatterne og illustratørene i boka?
4. Hva er bokas budskap?
5. Hvordan vil du anbefale at en 7. klasse kan arbeide med boka?
6. Hva synes du om å lese boka på Smartboard?

Spørsmålene ble utarbeidet i 2012 før jeg leste emnet Forskningsmetode, og det var derfor nødvendig å se på formuleringene i etterkant i lys av ny kunnskap om temaet. Den indre validiteten er avhengig av at spørsmålene til elevene belyste problemstillingen: ”Hvordan kan et strukturert undervisningsopplegg om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?”

Elever bør vite *hvorfor* de skal svare på spørsmålene. Dersom de vet at hensikten er at det de svarer skal brukes i min forskning, vil mange elever være innstilt på å hjelpe til. Purcell-Gates

m.fl. (2007) viser hvor viktig autentiske tekster er for elevenes motivasjon og innsatsvilje, riktignok med utgangspunkt i andre teksttyper, men likevel relevant også i denne studien.

Det var også viktig å be dem svare ærlig og ikke tenke at de måtte være positive for ikke å skuffe læreren/forskeren.

Elevloggen var, slik den ble brukt i denne studien, både et refleksjonsnotat for eleven der de tenkte gjennom det de hadde erfart og dermed bearbeidet egen læring, og viktig instrument for meg for å vurdere problemstillingens effekt på elevene.

Validitet i spørsmålsformuleringene

Fordi spørsmålene ble formulert i studentgruppeoppgaven i 2012, måtte de vurderes på nytt i lys av teori på området. Vurderingen var at spørsmålene virket klart formulerte. Dette var viktig for at elevene kunne konsentrere seg om å formulere sine refleksjoner rundt det de hadde lært.

Samtidig forutsatte spørsmålene en viss faglig begrepsforståelse. Ord som budskap, virkemiddel, illustratør og handlingsreferat ble brukt. Det var ingen doble, ledende eller negativt formulerte spørsmål, og innholdet refererte til den litterære samtalen. Slik sett var det konsistens mellom problemstillingen, undervisningen og spørsmålene elevene skulle svare på, noe som klart burde styrke validiteten av effektstudiet.

Hva viser spørsmålene at elevene har lært?

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

Videre følger en gjennomgang av spørsmålene med tanke på hvorfor akkurat de er valgt.

1. Lag et kort handlingsreferat

Første spørsmål korresponderte med nivå 1 i følge OECDs inndeling i lesekompetanse (Roe, 2009); det vil si at elevene kort skulle gjengi innholdet av ikonoteksten med egne ord. Dette hadde med grunnleggende forståelse av ikonoteksten å gjøre, og skulle være en bearbeiding av teksten ved at elevene selv satte ord på handlingen. Handlingsreferatet skulle være en kort oppsummering av teksten.

Dette spørsmålet var også ment som en inngangsport til de andre spørsmålene. Ordet ”kort” ble lagt til det opprinnelige spørsmålet da jeg i fjor så at enkelte svært pliktoppfyllende elever arbeidet så nøye med spørsmål 1 at de dermed ikke fikk tid til å svare på de andre spørsmålene.

2. Hva er et virkemiddel?

Dette faglige spørsmålet ble tatt med for å finne ut om elevene hadde fanget opp hva begrepet betyr. Gjennom klassesamtalen ble det lagt stor vekt på å få fram eksempler på virkemidler i de ulike oppslagene i boka. Virkemidlene var sentrale for å utdype forståelsen av enkeltoppslagene, enten det gjaldt typografiske virkemidler, hvilke farger og størrelser figurene hadde, og hvordan oppslaget var komponert.

Vi beveger oss dermed over til å tolke teksten; OECDs lesenivå 2 (Roe, 2009).

3. Hvilke virkemidler bruker forfatterne og illustratørene i boka?

Spørsmålet var en konkretisering av det forrige spørsmålet og skulle vise om elevene kunne anvende ny kunnskap ved å vise til eksempler. Svarene her kunne referere til alle de tre lesenivåene alt ettersom hva som kommer fram av refleksjoner og eksempler på hvordan tekst og bilde utfyller hverandre, eventuelt med begrunnelse.

4. Hva er bokas budskap?

Dette spørsmålet skulle vise elevenes evne til å resonnere og trekke ut bokas tema. I denne boka kan det være flere tema, for eksempel vennskap, plaging, å lære å si nei når nok er nok. Dette punktet kan innebære både tolkning og resonnering, alt etter i hvilken grad elevene viser evne til å koble tekst og egne erfaringer.

5. Hvordan vil du anbefale at en 7. klasse arbeide med boka?

Dette er et autentisk spørsmål der elevene ble bedt om å gi råd til lærer. Her kan elevene vurdere metodikken: det å lese bok sammen i klassen på denne måten, valg av bok og tema, samt andre betraktninger. Ved å skrive loggbok, som i denne sammenhengen var et verktøy for å styrke den metakognitive læringen, måtte elevene tenke igjennom hele undervisningsforløpet for å kunne gi råd. Jeg erfarer, som Purcell-Gates m.fl. (2007), at elever generelt sett liker å gi råd så lenge spørsmålene er autentiske.

6. Hva synes du om å lese boka på smartboardet?

Hypotesen var at noen elever ville svare at de foretrakk å holde boka, særlig de som er glade i å lese bøker, andre ville synes det var en spennende ny måte å lese bøker sammen på, mens andre igjen var visuelt orienterte og glade i å få ulike prosjekter presentert på skjerm. Spørsmålet ble stilt for finne ut mer om motivasjonen ved det å lese boka på denne måten. Dette var nok et metakognitivt spørsmål om egen motivasjon og læring; gjerne formulert med en begrunnelse.

Konklusjon om bruk av spørreskjemaet

Det var viktig å være nøye med å instruere elevene i *hvordan* de skulle svare på spørsmålene før de gikk i gang. Dette sikret at de skjønnte hva som lå i spørsmålene, så de ikke mistet fokus på å svare. Det ble viktig å tenke nøye igjennom hvilken informasjon elevene virkelig trengte å få muntlig og på spørreskjemaet, slik at vi kom raskt i gang på riktig måte (Kleven 2011).

Observatørene i klassen var aktive med å stille tilleggsspørsmål til elevene i denne fasen, slik at svarene skulle bli mer utfyllende.

Måten spørsmålene var formulert på ga innblikk i hva de ulike elevene hadde lært, og hva de syntes om læringsøkten. Fra å kunne referere handlingen kort, til å forklare og eksemplifisere faguttrykket virkemiddel, til å kunne finne fram til bokas tema for deretter å kunne vurdere undervisningen, viste elevene om undervisningen ”traff dem” og lærte dem noe som de kunne videreformidle.

Spørreskjema til observatørene.

For å kunne samle observasjonene fra de fire observatørene av analysesamtalen, lagde jeg et gradert spørreskjema med mulighet for kommentarer. På den måten fikk jeg både et kvalitativt og et kvantitativt materiale. Den kvantitative delen gjorde at jeg kunne sammenlikne de ulike spørsmålene. Dermed fikk jeg et godt bilde av måloppnåelsen. Den kvalitative delen ga meg tilgang til hvilke begrunnelser observatørene la til grunn for sin rangering.

3.2.4 Begrunnelser for valg av "Nei, sa Veslemonster"

Samspillet mellom tekst og bilder drøftes i den fagmetodiske delen, del 3.4.4 - Hva er en bildebok? side 25. Den aktuelle bildebokas oppbygning og de utfordringene den byr på, vil være av stor betydning for den indre validiteten, boka må være egnet til å belyse problemstillingen.

Teksten i boka er enkel, og selv om elevene ikke har særlig erfaring med å lese nynorsk, vurderte jeg, som tidligere nevnt, teksten som lett kommuniserbar for alle. Bildene appellerer i sin naive utforming og bidrar til å tolke teksten; tekst og bilder følger hverandre tett. Det er ikke mange utfordringer i å forstå ord eller bilder, noe som bidrar til at elevene kunne konsentrere oppmerksomheten mot å forstå samspillet i ikonoteksten gjennom detektivisk lesing. Deres fokus kunne ledes mot virkemidlene teksten gjør bruk av, som jo var ett av de viktigste faglige elementene i denne litterære samtalen.

Bokas tema engasjerte elevene og de kunne relatere tematikken til egne erfaringer; nemlig det å kunne si ifra hvis man blir dårlig behandlet. Dermed lå forholdene til rette for at elevene kunne fordype seg i hvordan boka arbeidet med temaet. De små og store tegnene i tekst og bilder forsterker samspillet i ikonoteksten. Samspillet i ikonoteksten førte til at det både kognitive og det affektive i ikonoteksten ble forsterket også fordi elevene hadde erfaringer og innsikt i temaet som de fylte de tomme lukene med. Jeg vurderte derfor boka som svært godt egnet til å støtte opp om problemstillingen min.

3.3 Hvordan systematisere data - en presentasjon og drøfting

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

Valget av instrumentet logg i kombinasjon med spørreskjema ble et naturlig valg for å få fram både et materiale der elevenes svar kunne sammenliknes, og samtidig gi mulighet for en så bred og personlig tilbakemelding som mulig. Elevene hadde ikke skrevet læringslogg før, så her ble det innført en ny arbeidsmåte. Data ble anonymisert, og opplysningene i datamaterialet var begrenset til klasses tilhørighet og årskull.

Noe av datamaterialet ligger godt til rette for en skalering samtidig som enkeltinnspillene kan analyseres og tas vare på. Begge aspekter ved problemstillingen vil bli belyst, både om ikonoteksten styrket elevenes leseferdighet, og om den ga nye leseopplevelser.

I forbindelse med studien var det interessant å se om systematisk trening i metakognitiv bevissthet; som innebærer at elevene overvåker sin egen læring og fortløpende vurderer den (Roe, 2009), vil slå ut med hensyn til tilbakemeldingene i elevloggene. Årets 7. klasseelever var ikke trent i metakognitiv læringsstrategi slik 2012-elevenene var. En hypotese var at dette vil kunne ha en viss innvirkning på elevenes evne til å gi skriftlig uttrykk for egen læring ved bruk av logg. Dersom hypotesen ikke slo til, betød det at undervisningsopplegget fungerer uavhengig av trening i metakognitiv læringsstrategi og erfaring med loggskriving.

Jeg så også på de tre ulike lesenivåene finne, tolke og resonere i siste gjennomførte leseprøve fordelte seg i forhold til data i læringsloggene. Funnene i studien kan brukes praktisk i klassene for å se hvordan vi bør legge på å arbeide med oppgaver som krever kompetanse i de ulike lesenivåene. Denne vinklingen rettet seg primært mot elevenes leseferdighet, men kan forsvares fordi forholdet mellom leseferdighet og leseopplevelse knapt kan ses adskilt fra hverandre.

3.4 Fagdidaktisk del

3.4.1 Et sosiokulturelt læringssyn.

Mitt utgangspunkt som forsker og lærer er i et sosiokulturelt læringssyn; læring skjer mellom mennesker og språket er vårt kommunikasjonsredskap. Gjennom refleksjoner, arbeid og samtaler, utvides og utvikles vår kunnskap om oss selv, hverandre og verden rundt oss. Olga Dysthes tanker om språk, dialog og samfunn baserer seg blant annet på Vygotsky, Bakhtin, Säljö og har vært til stor inspirasjon i mitt arbeid i klasserommet (Dysthe, 2001).

Omsatt til praktisk lærergjerning betyr dette at det blir viktig å bevisstgjøre elevene om egen læring og få dem til å reflektere over det de erfarer muntlig og skriftlig, såkalt metakognisjon. Gjennom strukturerte klassesamtaler der vi lærer å lytte til hverandre og erfare at vi til sammen vet mer enn hver enkelt gjør alene, utvikles våre tanker og vårt språk og dermed vår identitet. (Dysthe 2001). Samtalene skal være lærerstyrte og planlagte da ikke alle klassesamtaler fører til læring. Dette fordi samtalene kan flyte ut, ikke ha fokus og at de ikke oppsummeres. Måten elevene lærer opp til å gjennomføre slike samtaler på, er også vesentlig. Ved å skrive om det vi har lært i læringslogg etterpå, blir bevisstheten om hva vi har lært styrket.

Skjønnlitteratur, identitet og danning

Skjønnlitteratur spiller en viktig rolle i utviklingen av vår identitet. Skjønnlitteraturen oppleves forskjellig av den enkelte ut fra erfaringer og bakgrunn, og den kan fungere som et speil innover i oss selv og utover til andre. På den måten bidrar skjønnlitteraturen til at vi utvikler oss som sosiale mennesker, utvider vår forståelse og kompetanse i møte med andre mennesker og situasjoner ved å utvikle egen identitet i en urolig verden, der felles normer og modeller er blitt mindre framtrædende enn før. Derfor er en av norskfagets viktigste oppgaver å styrke elevenes identitetsutvikling gjennom møte med skjønnlitteratur.

Norskfaget får en sentral posisjon i å skape litterære møter der ulike syn og møte med forskjellige kulturer ruste elevene både på det personlige plan og som samfunnsdeltagere.

Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme tolker vi alle virkeligheten noe ulikt, og vi møter skjønnlitterære tekster med bakgrunn i vår unikhhet. Litterære tekster henvender seg til oss, vi

tolker tekstene med referanse til våre erfaringer, men tekstene må også ses som uttrykk for en kulturell forståelse som ikke er verdinøytrale. En av hensiktene med å lese skjønnlitteratur er å føre leserne inn i kulturens tekster og gi nye leseopplevelser. Tekstene henvender seg til oss, former oss, utvikler oss og gjør oss sosiale fordi vi også formes gjennom vår kulturs tekster; vi dannes.

Tolkning av tekstene skjer best i et tolkningsfelleskap. Leserne blir medskapende i teksten og skaper langt på vei sin egen forståelse fordi vi går bak ordene, tolker dem og gir dem mening sammen og på bakgrunn av våre ulike erfaringer. Dette gjelder ikke minst i ikonotekst; der både tekst og bilde og sammenhengen i boka stiller krav til lesernes innlevelse og tolkning. Den knappe teksten, med stort rom i tekst og bilder gjør at den litterære dialogen kan spilles ut på en helt annen måte enn ved en lengre tekst.

Vi utvikler oss og dannes, som tidligere nevnt, gjennom sosial samhandling, gjennom språket, fortellingene og kodene i kulturen. Våre muligheter i samfunnet vil være begrenset dersom vi mangler de språklige og kulturelle kodene som er til rådighet for andre. (Brice Heath, 1996, i Penne, 2001)

Skarðhamar (2011, s.15) peker på to ytterpunkter lærere bruker når det gjelder arbeid med litterær analyse. Enten overlates den litterære analysen til elevene selv, det vil si at lærerne antar at den litterære kompetansen kommer av seg selv gjennom mengdelesing. Det andre ytterpunktet er at undervisningen domineres av at elevene tilføres lærerens tolkninger av teksten.

Elevene må *lære* å lese skjønnlitteratur for å erfare at det å lese skjønnlitteratur er detektivisk arbeid; det er lagt ut spor i tekst og bilder som må tolkes skal vi få en rikere leseopplevelse og leseropplevelse. Gjennom detektivisk lesing vil elevene bli vare for ikonotekstens oppbygning og enkeltelementer, noe som vil danne grunnlag for å utvikle kritisk lesing også i andre sammenhenger. Leserens beveger seg da videre til et høyere nivå i leseforståelse enn det å avkode tekst; det handler om det å kunne resonnerer rundt og tolke teksten.

Når det gjelder bildebøker, blir det å lese detektivisk spesielt viktig. Når teksten består av flere modaliteter, må vi tolke og reflektere rundt hver modalitet for seg først, og deretter sammen for at hele ”bildet” skal tre fram³.

³ Se en grundigere redegjørelse for forholdet mellom bilde og tekst i neste punkt - 3.4.4 Hva er en bildebok?

Vi lever i et multimodalt samfunn der evne til kritisk refleksjon og navigering i de multimodale tekstene blir en viktig oppgave- også for skolen. Å ha ferdighet i å tolke og reflektere rundt disse tekstene, vil være av avgjørende betydning for å kunne delta fullt ut i samfunnet, noe OECDs tolkning av literacy-begrepet⁴ viser.

I tillegg gir dypere leseferdighet en forsterket leseopplevelse på det personlige plan som kan inspirere til videre lesing. Dette vil føre til at stadig mer krevende tekster blir tilgjengelig for leseren, og leseren kommer inn i en god utvikling der lesing gir dypere mening.

Skjønnlitterær leseferdighet handler i denne sammenhengen om å utvikle en dypere innsikt i tekstene, men i et videre perspektiv handler å få kompetanse i hvordan andre tenker, reagerer og opplever sin situasjon; det vil si å bygge opp evnen til identifikasjon og empati gjennom nye leseerfaringer. Oppsummeringsvis handler dette om identitetsutvikling og danning.

3.4.2 Leserorientert litteraturteori.

Forholdet mellom tekst og leser er en viktig innfallsvinkel når læreren vurderer hvordan enkeltelever forholder seg til ulike tekster. Innsikt i litteraturteori kan gi læreren nye tilnærmingmåter til leseundervisningen. Leserorientert litteraturteori innenfor litteraturvitenskapen har fokus rettet mot de meningsskapende prosessene som finner sted mellom tekst og leser og vektingen mellom de to, såkalt Reader - Response Criticism.

”Reader- Response Criticism” ble utviklet i USA i opposisjon til nykritikkens og strukturalismens konsentrasjon om det selvstendige litterære verket.” (Skarðhamar, 2011, s. 47). Litteraturpedagogen Jon Smidt har gjort leser- respons - metoden kjent i norsk skole. Hans utgangspunkt er psykologisk og sosialpsykologisk forskning (Skarðhamar, 2011). Hans arbeid preges av at elevers modning skjer både utenfra og innenfra i en kamp mellom regressive og progressive krefter. Undersøkelsen *Seks lesere i skolen* (Smidt 1988: 21, 35) viser ”hvordan lesning påvirkes av de tematiske og sosiale kontekstene læreren bygger opp i klassen”. Alles tolkninger må sees på som ”riktige”, men ideelt sett skal det vokse fram en fellestekst som uttrykk for elevenes og lærerens felles tolkninger. (basert på Skarðhamar, 2011 s. 48) Smidts funn legitimerer dermed viktigheten av maktfrie analysesamtaler i klasserommet og klimaets og organiseringens betydning for læringsutbyttet.

⁴ Se punkt 3.2.3 Operasjonalisering av begreper side 8

Bildebokforskeren Maria Nikolajeva (2000) har en faglig innfallsvinkel som gir en bedre forståelse av hvordan en bildebok kommuniserer, og det er resepsjonsestetikken og dens sentrale begrep, luker⁵. Det vil alltid finnes tomme luker i tekst og bilder og mellom tekst og bilder som skal fylles av leseren. Leserens tidligere erfaringer og kunnskaper er utgangspunktet når lukene skal fylles. Denne prosessen gjør leseren til medforfatter av boka. Nikolajeva viser til Wolfgang Iser når det gjelder transaksjonsteorien lukebegrepet er hentet fra. Den trykte teksten er uferdig og krever meddiktning fordi teksten inneholder "blank spaces" som leseren må fylle selv. Dermed oppstår det et samspill mellom leser og tekst. Lesingen anses som en toleddet prosess; leseren må først avkode teksten for deretter å konstruere en ny tekst der leseren gir innhold til de tomme lukene. På denne måten framstår teksten mer helhetlig. Dette betyr at den nye teksten blir ulik alt etter hvilken livserfaring, hvilke kunnskaper og hvilke holdninger leseren formidler til teksten.

Den andre hovedretningen innen leserorientert teori er konstruktivismen. Stanley Fish er en mye sitert litteraturteoretiker selv om han i perioden 1960-1980 skiftet standpunkt i sine synspunkter rundt leser og tekst ganske radikalt.

- I utgangspunktet så han lesning som samspill mellom forfatter og leser, slik at lesningen besto i å gå inn i teksten på forfatterens betingelser. Senere utviklet han synet på leseren som tekstens hovedprodusent. I 1980-åra er det for Fish ikke lenger enkeltleseren, men "tolkningsfellesskapet" som skaper teksten, det vil si at leseren reagerer slik han har lært innenfor den litterære skole han tilhører" (Skarðhamar, 2011, s. 47).

Fish' ulike teorier er nyttige innspill. Som konstruktivist var hans tese at leseren konstruerer mening i tekst mens han eller hun leser, og at lesing er å skape en helt ny tekst fra bunnen av. Dette er en naturlig prosess, hevder konstruktivistene, fordi vi alle leser og forstår gjennom et filter av forutsetninger: - All litteratur handler om leseren (Fish i Skarðhamar, 2011 s.47), eller "totally autonomous reader" for å bruke forskeren Sipes ene ekstreme hovedposisjon.

Lawrence R. Sipe oppsummerer ulike teoretiske tilnærminger om forholdet mellom tekst og leser som to hovedposisjoner: "reader as author / text dominated" på den ene siden og "totally autonomous reader" på den andre siden (Sipe 2008, s.50).

⁵ Noen bruker også begrepet "tomme plasser" synonymt med "tomme luker".

”Reader as author /text dominated” er et ekstremt standpunkt der en må forestille seg at leseren invaderes av teksten eller forfatteren i leseprosessen. Kritikere vil hevde at dette synet ikke forklarer hvorfor lesere av samme bok tolker det de har lest ulikt, og at det må være noe mer som påvirker oss i leseprosessen. Sipe siterer også Fish som i en periode representerte dette synet:

- ”Fish seeks to describe ”the responses of the reader in relation to the words as they succeed one another in time”(p27); and this moment-by-moment, play – by - play description of the effect that every new word or phrase has on what has already been read is what constitutes interpretation.(Fish emphasizes that his method of analysis slows down the process to a conscious level; and his description thus may have a surprising relevance to the reading of beginning readers, whose processing is much slower than that of mature readers)(Sipe,2008, s.51)

Dersom leseprosessen fortøner seg vanskelig, vil elevens fokus dreie seg om å få tak i tekstens innhold, og lite energi blir igjen til å gjøre teksten til sin egen. Om den helt andre hovedposisjonen, ”totally autonomous reader”, siteres Grudin (i Sipe 2008, s.52): - the text, controlled by the reader, becomes merely ”a vessel of associations helplessly open to the mastery of (our) response.”

Som en representant for et mellomsyn, der tekst og leser er to likeverdige komponenter, framhever Sipe (2008) forskeren Louise Rosenblatt som har vært opptatt av transaksjonell lese teori: - The work of Louise Rosenblatt (...) has been largely ignored by other literary theorists, but of all the theorists I have discussed, she is the most important for current literacy research and pedagogical practice (Sipe, 2008, s.56).

Hennes syn kan beskrives ved dette sitatet:

- Thus, from the transactional point of view, reading always implies both a reader and a text in reciprocal relationship. A text by itself is simply a set of marks or squiggles on a page. These become a sequence of signs as they meet the eyes of the reader. He/she engages in a dynamic, fluid, reciprocal, to – and – fro, back – and – forth process of choosing at each moment meanings that can be merged to make tentative sense of the text. A reader implies someone whose past experience enables him or her to make meaning in collaboration with the text.”(Rosenblatt, 2004, s. x)

Mange vil nok innta en mellomposisjon slik Rosenblatt beskriver det, eller som Sipe:” (...) attempt to strike a balance between the information in (and constraints of) the text and the prerogatives and control of the reader.” (Sipe, 2008, s 55). Nikolajevas hermeneutiske sirkel (se s. 31) kan også sees på som en balansert teori om forholdet mellom leser og tekst.

Skarðhamar (2011, s.164) oppsummerer sitt litteratursyn slik:

- Troskap mot teksten på tekstens premisser er et hovedpoeng for denne bokas litteratursyn. Dessuten gir litteraturlesning perspektiv på leserens virkelighet. Litteraturredaktiske teorier basert på resepsjonsteori representerer et nyttig korrektiv med hensyn til leserens kompetanse, ulike lesninger og tolkningsfellesskap. Likevel eksisterer en litterær tekst skrevet av en forfatter i en kulturell kontekst, og forfatteren har oftest noe å meddele leseren i en estetisk bearbeidet tekst.

Beskrivelsen av forholdet mellom leser og tekst i dette sitatet gir etter min oppfatning en balansert forståelse av hva skjønnlitteratur er. Det er rimelig å anta at leseren påvirker teksten og teksten leseren. Min studie er opptatt av at det gjennom den litterære samtalen må skapes et klima der alle innspill sees på som viktige og får anerkjennelse. Kritikere vil hevde at tekstens intensjon da ikke blir ivaretatt og at en lesers tolkning av en tekst kan være mangelfull på grunn av manglende erfaring. Likevel anser jeg at første skritt på veien til litterær kompetanse er å skape rom for undring og engasjement i forhold til teksten.

Teoriene er interessante for arbeid med skjønnlitteratur i skolen. Lærere må ha innsikt i hvordan og hvorfor vi kan lese litteratur på ulike måter og til ulike formål. Teoretisk forståelse vil danne grunnlaget for hvordan man for eksempel går inn i en litterær analysesamtale, og en lyttende og romslig innstilling til elevenes innspill vil være viktig. Vi gjør klokt i å hevde at det ikke finnes én tolkning som leserne skal fram til ved lesing av en skjønnlitterær bok, men at teksten likevel har et budskap. Dette blir spesielt tydelig når det gjelder ikonotekst der bilder, tekst og leser konstruerer mening, og der det er mange tomme luker. Utviklingen av disse teoriene er basert på voksnes lesing, men vil kunne danne et grunnlag for lærerens litteraturundervisning og forståelse for hvorfor ulike barn forholder seg til og lever seg mer eller mindre inn i litterære tekster.

Sipe viser til studier av 5-7-år gamle amerikanske barn som viser at deres respons kan deles inn i 5 kategorier i forhold til verbal respons på høytlesing av bildebøker. Kategoriene han

opererer med i originalutgaven er analytisk, intertekstuell, personlig, transparent og performativ (Sipe, 2008, s.83). Disse kategoriene representerer i følge Sipe fem ulike aspekter ved barns litterære forståelse. Kategoriene Sipe har kommet fram til gjennom kodede data av elevers verbale respons, fordeler seg svært ulikt. Mens ca. 73% faller inn under kategori 1 : Analytisk, faller ca.10% inn under kategori 2: Intertekstuell. For de andre tre kategoriene fordeler responsen seg med ca 10% i kategori 3: Personlig, ” ca. 2% i kategori 4:Transparent og ca. 5% i kategori 5: Performativ. For elever på mellomtrinnet bør resultatene for kategoriene 2-5 bli stadig høyere etter hvert som de får mange leseerfaringer og er i ferd med å utvikle seg som litterære lesere.

Sipe påpeker at barns evne til å respondere på bildebøker tilsier at evnen til dypere forståelse av lesing og å utvikle en dypere forståelse gjennom å lese, vil kunne videreutvikles gjennom for eksempel klassesamtaler om litteratur, gjerne allerede i førskolen. Ved å sammenholde Sipes fem kategorier med læringsmål for 7. trinn, finner vi eksempler på at kategoriene samsvarer med de ulike læringsmålene på trinnet. Når det gjelder personlig respons på tekster, er noen av læringsmålene for skriftlige tekster på 7. trinn: ”(...) eleven skal kunne presentere egne tolkninger av personer, handlinger og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk.”⁶ Tema, karakter og plott er analyseelementer som elevene på mellomtrinnet kjenner gjennom kompetansemålet: ”beskrive hvordan bilde, tekst og fargebruk utfyller hverandre og framhever et budskap i sammensatte tekster.” (s.10)

Med dette som utgangspunkt, nærmer jeg meg bildebokas spesielle rolle i forståelsen av samspillet mellom leser og tekst og en utvidet forståelse av et tekstbegrep som også inkluderer lesing av bilder.

3.4.3 Hva er en bildebok?

Kristin Hallberg har definert bildebok som ei bok som har minst ett bilde på hvert oppslag. Hun har lansert begrepet ikonotekst når det gjelder relasjonen mellom tekst og bilde i et oppslag i en bildebok, og hun er opptatt av betydningen av begge tegnsystemenes samtidighet: ”Bilderbokens ”egentlige tekst” är interaktionen mellan dess båda semiotiska

⁶ 4.-10.årstrinn Veiledende læringsmål Norsk (2012): Utdanningsetaten Oslo side11.

system. Dvs. det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/tekst förverkligas som ”bilderbokstexten” blir en realitet. Denna ”text” kallar vi ikonotext.” (Hallberg, 2013) Begrepet ikonotekst har siden 1982 hatt stor betydning for bildebokforskningen. (Skaret, 2013)

Forskeren Ulla Rhedin (2001, s. 12 og 13) har som utgangspunkt for sin forskning at bildebøker “i vissa av sina uppenbarelseformer kan oppfattas som ett estetisk verk och att den som sådant hör samman med de gestaltande konstartarna. Den vil som annan konst uttrycka något i sin tid: berätta, levandegöra, gestalta och underhålla.” Hennes doktoravhandling “Bilderboken. På väg mot en teori” klassifiserer bildebøkene i tre kategorier:

1. Den episke bildeboken – den illustrerte teksten. Teksten er fullstendig og står dermed på egne bein. Bildene er med på å forsterke eller fordoble teksten, men har lite nytt å komme med.
2. Den ekspanderende teksten: her står ikke teksten på egne bein, men er avhengig av bilder for å fortelle en komplett fortelling
3. Den genuine bildeboken – bildene er medfortellende og skaper fortellingen sammen med teksten.

Viktig i begge disse forklaringsmodellene er at en bildebok forteller en historie; et narrativt forløp der tekst og bilder sammen utgjør teksten; den såkalte ikonoteksten. De er anvendbare når læreren skal forberede arbeidet med å lese en bildebok for klassen der det er naturlig å analysere om bilde og tekst forteller det samme.

Maria Nikolajeva (2000) hevder at den første kategorien, den episke bildeboken, som Ulla Rhedin skisserer er lett å forholde seg til, men beskriver de to andre som vage og subjektive med få kriterier knyttet til seg. Hennes erfaring er at litteraturstudenter finner det vanskelig å bruke disse kategoriene i bokanalyser, særlig fordi de kan forekomme samtidig i samme bok.

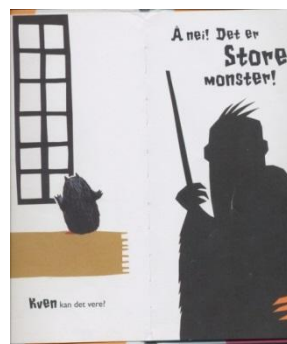
Sammen med Scott (2001a) presenterer Nikolajeva (2000, s. 17) 5 forskjellige samspill mellom verbaltekst og bilder langs et kontinuum. Dette er et forsøk på å skape orden i

samspillet mellom det visuelle og det verbale, selv om det fortsatt kunne vært flere underkategorier:

- a) Den symmetriske bildeboka: ord og bilder forteller i prinsippet den samme fortellingen
- b) Den komplimenterende bildeboka: verbaltekst og bilder fyller hverandres åpninger
- c) Den forsterkende ekspanderende bildeboka: verbaltekst og bilder forsterker hverandre gjennom en gjensidig avhengighet
- d) Den ekspanderende bildeboka: Bildene utvider verbalteksten og spinner videre, tilfører verbalteksten nye elementer.
- e) Den sylleptiske bildeboka: verbaltekst og bilder står i et motsetningsforhold til hverandre⁷

Nikolajeva understreker igjen at de ulike samspillene kan opptre i en og samme bildebok (2003, s. 38)

De ulike modellene kan være nyttige når en skal se på hvordan ulike bildebøker fungerer. ”Nei, sa Veslemonster” er en symmetrisk bildebok der verbaltekst og bildetekst følger hverandre tett. Dette gjelder både bildekomposisjon og typografi. Storemonster gjøres for eksempel ekstra stor ved at han representeres gjennom et utsnitt, men Veslemonster på samme side er plassert mer perifert. Dette bidrar til at størrelsesforskjellen mellom dem blir ekstra stor. I det samme oppslaget brukes fonter bevisst som en forsterkning eller veiledning av hvordan verbalteksten skal leses:



⁷ Oversettelsene her baserer seg på Anne Skarets oversettelser av de engelske begrepene 1) symmetrical picturebook, 2) complementary picturebook, 3) expanding or enhancing picturebook, 4) counterpointing picturebook, 5) sylleptic picturebook.

Et annet interessant oppslag, som er spesielt egnet til å snakke med elevene om er dette:



Å få elevene til å undre seg over hvilke roller personene i bakgrunnen har og hvordan de er framstilt, setter tanker og fantasi i gang.

Når Veslemonster irttesetter Storemonster, blir dette motsatt: her får ikke Veslemonster plass på siden, men Storemonster blir liten. Også her brukes typografien for å understreke budskapet:



De tre oppslagene er eksempler på de rike visuelle kodene som bildeboka presenterer og på samspillet mellom modalitetene i ikonoteksten. Det er spesielt interessant å merke seg hvordan bokstavstørrelse og tykkelse er med på å forsterke verbalbudskapet på en visuell måte. Intuitivt forstår vi hvordan forfatteren vil at vi skal lese teksten. Hvorfor vet vi det?

Kress og van Leeuwen (1996,2006 s. 7) introduserer uttrykket ”sign-making” i forbindelse med multimodale tekster. Sign-making er et nøkkelbegrep innen semiotikken og handler om hvordan vi konstruerer mening i en tekst basert på en sosial forståelse av felles koder:

- (...) we see representation as a process in which the makers of signs, whether child or adult, seek to make representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation, is a complex one, arising out of cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign-maker produces the sign. That “interest” is the source of the selection of what is seen as the criteria aspect of the object, and this criteria aspect is then regarded as adequately representative of the object in a given context. In other words, it is never the “whole object” but only ever its criteria aspects which are represented.

På grunnlag av sitatet blir det viktig å undervise elevene i “den visuelle grammatikken”: Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. (Kress og van Leeuwen 1996, 2006 s.2) De hevder at visuell grammatikk aldri har fått den samme status som den lingvistiske, og at det nå er på tide at disse sidestilles dersom vi vil unngå å utdanne visuelle analfabeter (Kress og van Leeuwen 1996, 2006 s.3) . Å kunne lese bilder er minst like viktig som å kunne lese tekst i et modern samfunn.

Når en leser ”Nei, sa Veslemonster” i sammenheng med Kress og Van Leeuwens visuelle grammatikk, er det tydelig at bildets komposisjon har betydning for tolkningen av ikonoteksten. I ”Nei, sa Veslemonster” brukes som tidligere nevnt skrifttyper som meningsbærende elementer. Kress og van Leeuwen (1996, 2006 s.2) er opptatt av forskjellen mellom språklige og visuelle realiseringer:

- (...) what is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice

between uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference.

Teksten får på denne måten dobbel mening og i forhold til sitatet over, forstår vi ikke bare *hva* innholdet av teksten er, men også *hvordan* teksten skal leses. Vi får ikke denne informasjonen gjennom å lese tekstens innhold, men gjennom bokstavenes grafiske form og varierende størrelser.

I semiotikken skiller man, i følge Nikolajeva (2000), mellom ikoniske og konvensjonelle tegn. Ikoniske tegn er direkte bilder av det som skal betegnes, og det kreves normalt ingen spesielle kunnskaper for å forstå dem, mens konvensjonelle tegn er at ord uttrykker en felles forståelse, en konvensjon, mellom dem som bruker språket. Der de konvensjonelle tegnene som oftest er lineære og forteller historien, er de ikoniske tegnene oftest ikke-lineære og overlater til leseren å finne ut hvordan de skal leses. I dette spenningsfeltet mellom de to funksjonene oppstår det et utall muligheter for bilde/tekstsamspill i en bildebok.

Bildebokforsker Perry Nodelman skriver i "Words about pictures" (1988) følgende om forholdet mellom tekst og bilde:

- (...) a picture in a picture book confirms and makes more specific a story that is already implied by the context of previous and subsequent pictures and also at least partially told in an accompanying text(...) the pictures in picture books take up most of the space and bear the burdon of conveying most of the information. (viii preface)

Bildenes betydning som narrativ framdrift gjør at alle bildene og tekstene i boka må ses som en helhet. Nikolajeva (2000) henviser til at den hermeneutiske sirkelen, der vi leser helheten, fortsetter med å fordype oss i detaljene, for så å innlemme disse i helheten igjen, for så å se på detaljer i sirkelliknende bevegelser; en leser av en bildebok vil pendle mellom tekst og bilder, mens forståelsen blir bredere og dypere for hver gang boka eller enkeltoppslagene leses og hvor alt til slutt danner en helhet.

Barbara Baders bildebokdefinisjon (i Rhedin 2001, s. 20) er bredere enn de vi hittil har sett på:

- A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and foremost, an experience for a child.

As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page.

On its own terms its possibilities are limitless.

Hennes definisjon dekker også bildeboka som medium der også de sosiokulturelle aspektene er tatt med. Definisjonen plasserer barnet i sentrum og peker på de uante mulighetene når det gjelder vinklinger for bildebokforskning.

Bildebokforskning er ganske ny, og jeg har bare funnet én undersøkelse, riktignok med hovedfokus på tospråklige elevers møte med bildebøker, som handler om undervisning i å konstruere mening på grunnlag av ikonotekst på mellomtrinnet. Gregory og Biarnés (1994) fokuserer på mellomtrinns elever som brukes som informanter i deres litterære studium om bildebøker og Gregory har analysert hvordan tospråklige barn konstruerer og forhandler mening i et nytt språk og hvordan bildebøker inviterer til interaksjon med tekst. Deres funn er et godt argument for å bruke bildebøker for å utvikle minoritetsspråklige elevers språk da samtaler basert på bildebøker vil gi god anledning til å bruke språket samtidig som bildene letter språkinnlæringen.

Kamil Øzerk har forsket på hvordan elever lærer språk og har utviklet NEIS-modell. Relevant i sammenheng med lesing av bildebok er at NEIS-modellen viser hvor viktig det er for elever som skal lære språk å møte blant annet ikoniske representasjoner. Språkbruken muntlig og skriftlig inneholder ofte mange vanskelige ord og begreper. Øzerk er også opptatt av at behov for denne støtten gjelder for alle elever fordi bildene henvender seg til andre sider av barns kompetanse enn den symbolske representasjonsformen; det vil si selve teksten. Elever har ofte behov for slik konkret støtte skal nye begreper med meningsinnhold dannes. (Øzerk, 2010).

Anne Skaret skrev doktoravhandlingen “Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon.” i 2011. Selv om avhandlingen er basert på yngre barns møte med bildebøker, er de faglige refleksjonene rundt hva en bildebok er, og hennes presentasjon av resepsjonsanalytisk tilnærming viktige for min studie.

Anne Skarets utgangspunkt er at ”litterær mening skapes i møtet mellom leser og tekst. I intervjuene (gjennomført i forbindelse med doktorgradsprosjektet) konstruerer hun eller han aktivt mening omkring potensialene som bildebøkernes ikonotekst tilbyr” (Skaret, 2011, s. 24).

Jeg har presentert noen ulike innfallsvinkler i forhold til å forstå ikonotekst i vid og smal forstand. Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk gjelder lesing av bilder generelt sett. Kamil Øzerk har sett på bildenes betydning for språklæring. Bildebokforskerne som Nikolajeva og Nodelmann ser på mulighetene som ligger i ikonoteksten. Å lære elevene å lese bilder er et fellestrekk og understreker viktigheten av at elevene lærer den visuelle grammatikken. Forståelsen av innholdet og organiseringen av oppslagene inneholder mange kodete opplysninger, som Nikolajeva kaller konvensjoner. Disse kodene er uttrykk for en konsensus i samfunnet som gjør kodene til felleseie. Det betyr også at dersom du ikke har fått tilgang til disse felles kodene, har du mindre kulturell kapital enn andre.

Forskningen på bildebøker i bruk har stort sett hatt sitt utgangspunkt i aldersgruppen 4 -7 år, og det er nok i denne aldersgruppen bildebøker tradisjonelt sett har vært og er i bruk. Nyere bildebøker henvender seg til et mye bredere publikum; noe min studie ønsker å få fram. I forbindelse med prosjektet *Ungdom inn i teksten* der det ble arbeidet med moderne bildebøker på ungdomstrinnet, hevdet det: ”Moderne bildebøker var ofte ukjente for lærerne, særlig de som underviser på ungdomstrinnet eller i videregående skole.” (Dahll-Larssøn, Hanne (red) 2007, s.108) Erfaringer fra denne satsingen er at lærere overraskes og lett lar seg begeistre over de muligheter som ligger i lesing av bildebøker for ungdomsskoleelever og videregående elever. Dette skyldes ikke minst at moderne bildebøker inneholder elementer som gjør at de appellerer til flere aldersgrupper samtidig, såkalt all - alderlitteratur.

3.4.4 All-alderlitteratur

Leserens litterære kompetanse vil virke inn på utbyttet av lesningen av bildebøker. Begrepet all - alderlitteratur blir spesielt relevant for lesing av bildebøker; voksne får et annet utbytte av

å lese bildeboka enn barnet får, fordi bøkene ofte er bygd opp slik at ulike aldre oppdager ulike koder eller fester seg ved ulike ting ved lesing av bildeboka:

- Nikolajeva skriver at klassisk receptionsteori tilskriver läsaren en automatisk eller intuitiv förmåga att lyfta fram betydelser ur texten förutsätter semiotiska modeller att läsaren är förtrogen med den uppsättning koder som avsändaren, i detta fall bilderboksskaparen, använder sig av. Den läsarorienterade semiotiken lär oss att litterär kompetens kan tränas. (Nikolajeva, 2000 side 13)

Åse Marie Ommundsen drøfter begrepet all - alderlitteratur i sin doktoravhandling "Litterære grenseoverskridelser Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut", og i artikkelen "All - alderlitteratur: litteratur for alle eller ingen?" (i Ewo, Jon & Woxholt Sverdrup, Kari (red.), 2006).

Ommundsen (2006) henviser til den mest allment aksepterte definisjonen av barnelitteratur: "Barnelitteratur er litteratur skrevet og utgitt for barn". Her slutter også enigheten innen barnebokforskningen og synspunktene spriker i alle retninger; fra de som mener at barne- og voksenlitteratur er grunnleggende forskjellig; Torben Weinreich (i Ewo og Woxholt Sverdrup (red.), 2006) anser for eksempel at barnelitteraturen har sin egenart til for eksempel Bodil Kampp som hevder at ny kompleks barnelitteratur har noe helt spesielt å by på som treffer både voksne og barn, og Kampp stiller spørsmålet om det nødvendigvis må være et motsetningsforhold mellom disse to synene. Teksten har, hevder hun, ofte en iboende dobbeltstemme som henvender seg både til barneleseren og voksenleseren samtidig (i Ewo og Woxholt Sverdrup, 2006).

Jeg er også i tvil om det å sette skillet mellom barn og voksne er fruktbart; for handler ikke dette egentlig om å ha tilegnet seg en lesekompetanse basert på kulturell og intertekstuell forståelse der en bruker egne erfaringer når en leser skjønnlitteratur? Her er bildeboka "Stakkars Ibsen" av Larsen og Anfinsen (2010) et godt eksempel. Jeg velger å tolke at det er denne forståelsen som ligger til grunn for å skille leserne i barn og voksne:

- "Ett av de viktigste kjennetegnene på all - alderlitteratur er at det er skrevet inn leseposisjoner for både barn og voksne i tekstene" (...) "Bildeboka har dobbelt fortellerstemme, enten en "dobbelt adressat", som betegner at fortelleren henvender seg til en voksenleser over hodet på barnet, eller "Dual address", som henvender seg

samtidig til barnet og den voksne. Det siste betegnes ofte som *all - alderlitteratur*.
(Ommundsen, 2006, sitert i Skarðhamar, 2011, s.123).

Hvor formålstjenlig er det egentlig å skille mellom barne- og voksenlitteratur? Kanskje er det aller viktigste at vi blir klar over at all - alderlitteratur skaper ytterligere interesse for å legge til rette for gode leseopplevelser der voksne og barn leser sammen, og at det gir voksne økte forventninger til eget leseutbytte når de leser barnelitteratur?

Ommundsen (2006) peker på en toveisbevegelse i det senmoderne samfunnet som også kan tenkes å påvirke den norske barnelitteraturen og skape behov for en dialog mellom generasjonene gjennom all - alderlitteraturen. Det senmoderne samfunnet preges av barnliggjøring av voksne og voksengjøring av barn; dagens voksne søker tilbake til en barnslig uansvarlighet mens barn blir myndiggjort og ansvarlige. Gjennom tematisering i barnebøker kan vi se tendenser til at barn løser opp i problemene der de voksne viker unna.

I anmeldelsene på internett av ”Nei, sa Veslemonster” mente noen at boka egnet seg best for småbarn^{8,9}, andre mente førskolebarn¹⁰ og atter andre mente den passet for småtrinnet i grunnskolen¹¹. De som mente den egnet seg for de minste, betegnet også serien om monstrene som ”ekspressive og kloke bildebøker for både store og små monstre”. Dette siste er et viktig poeng. Det kan være vanskelig å aldersfeste bildebøker samtidig som forbrukerne gjerne vil vite hvilken aldersgruppe boka egner seg for. Ommundsen (2006) stiller seg spørsmålet om hvem som tjener på all - alderlitteraturen og peker på at det ligger økonomiske og kulturelle interesser bak. Ved at bøkene også henvender seg til den voksne leseren, selges det flere barnebøker siden det er voksne som kjøper bøker til barn. Dette kommer barnebokforfattere og forskere til gode, og kan knyttes til vår kulturelle kapital. Samtidig kan dette føre til at barnebokas status høynes. Det å lese barnebøker sammen med barna, kan fortsatt knyttes til klassetilhørighet og dermed gi status. Bildebokforfattere benytter seg av den kulturelle kapitalen ved å legge inn elementer av intertekstualitet i bøkene.

⁸ Helgesen, Petra (2011) boktips skrevet og arkivert under barnebøker, biletbøker, bøker for småbarn, venskap, Nynorsksentret. Petra Helgesen skriver ingenting om alder i sin anmeldelse; den kommer først ved lenkehenvisningene.(min kommentar)

⁹Schäffer, Anne: (2011)(...)”Dette er en serie for de minste, dem som det leses høyt for, barn som «leser» både tekst og bilder visuelt. Áslaug Jónsdóttir har tatt hensyn til det i sin formgivning, i typografien og bildene”.
barnebokkritikk.no

¹⁰ Lystrup, Marianne (2011):”(...) Dei kan fort bli ein ny barnehagefavoritt.”
anmeldt i Vårt Land, sitert på forlaget Skald sin hjemmeside.

¹¹ Min skole.no: bokliste over monsterlitteratur på 1.-4.trinn.
<http://www.minskole.no/minskole/fagerholt/pilot.nsf/ntr/82B2D76752F48068C1257A93>

3.4.5 Intertekstualitet

Oppslagene i en bildebok krever en spesiell lesetilnærming. Verbaltekst og ikoner leses parallelt og kulturelle elementer, såkalte koder eller spor, kan være gjemt. Å finne disse sporene i en bildebok, krever detektivisk lesing av ikonotekstens elementer. Skal en få en dypere forståelse av bokas innhold, er leserens evne til å koble det en leser til tidligere leseerfaringer viktig. Intertekstualitet er hint i ikonoteksten som ofte refererer til andre litterære verk, filmer, kunst og andre erfaringer barn eller voksne kan ha kjennskap til.

Gjennom å tilrettelegge tekst og bilder så lesere med ulik leseerfaring finner spor å glede seg over i teksten, kan boka henvende seg til et bredere publikum slik punkt 3.4.3 om all - alderlitteratur beskriver det. Dette viser også hvor nært begrepet intertekstualitet er knyttet til all - alderlitteratur. Et eksempel på dette er igjen ”Stakkars Ibsen” av Larsen og Anfinsen (2010) som har mange referanser til Ibsens diktning både i tekst og bilder og som derfor også er nevnt i forbindelse med all - alderlitteratur.

Et annet eksempel er ”Johannes Jensen og kjærligheten” av Henrik Hovland og Torill Kove (2005). På forsiden sitter Johannes Jensen og leser i boka *Kjærlighet i krokodillenes tid*; en tittel som henspiller på Gabriel García Márquez’ *Kjærlighet i koleraens tid* (norsk utg. 1986), der livsvarig kjærlighet er tema for fortellingen. På innsidepermen er det tegnet inn tangodansetrinn for én person som leder oss inn i boka, mens på siste innsideperm er trinnene tegnet inn for et par; noe som understreker at Johannes har gått fra å være alene til å ha funnet seg en partner som han danser ut av boka med. Dansen tango forbindes med sensualitet og pasjon, så den er valgt for å understreke bildebokas tema. Uttrykket “It takes two to Tango” passer også godt til illustrasjonene av tangotrinnene og til Johannes Jensens livssituasjon. Både henvisningen til Márquez bok og tangoen gir en erfaren leser forståelse av dybden i Johannes’ lengselen etter å finne seg en partner, noe de som ikke får med seg disse sporene går glipp av.

Intertekstualitet begrenser seg ikke bare til henvisninger til andre litterære verk, og Sipe beskriver hvordan intertekstuelle forbindelser preger elevenes tolkning av bildebøker:

- The children used intertextual links to interpret personal experiences that had been brought forward during the readaloud; to make symbolic interpretations of elements in the text; to predict what might happen in the narrative; to create and modify their schemata for stories; to interpret story characters’ feelings, actions, or motivations; to

position themselves outside and above the dynamics of the narrative; to build up and refine their concept of illustration style; and make chains of other intertextual connections which raised the discussion to a higher cognitive level (Sipe, 2008 s. 147)

Når det gjelder "Nei, sa Veslemonster"- boka blir denne tolkningen viktig. Sannsynligheten for at elevene relaterer hendelsene i boka til egne livserfaringer er stor. Det er derimot ikke linken til andre litterære verk så vidt jeg kan se.

Elever må lære gjennom gjentatte felleslesninger og litterære analyser at bildebøker ofte inneholder intertekstuelle spor og referanser. Å avdekke disse sporene krever detektivisk lesning, men først presenteres J.A. Appleyards teori om hva som kjennetegner leserutviklingen i den aktuelle aldersgruppen og hvordan hans teori kan forklare deres innstilling til "Nei, sa Veslemonster"-boka.

3.4.6 Litterær analysesamtale sett i forhold til "å bli en leser"

J.A. Appleyards teori (Appleyard, 1991) omhandler hvordan barn utvikler evnen til å lese fiksjon. Barn i 7 – 12 årsalderen er oppslukt av seriebøker der de identifiserer seg med helten. Det narrative er i fokus og er ofte ganske enkelt og i sentrum for elevenes oppmerksomhet og interesse. Hovedpersonen skal løse en eller flere oppgaver, og det ender godt. Komplekse hovedpersoner som ikke opptrer svart/hvitt er det vanskelig for elevene å få tak i; noe som kan være utfordrende i "Nei, sa Veslemonster"- boka. Når det gjelder forholdet mellom Veslemonster og Storemonster, tenker de fleste elevene at alt er greit mellom dem etter at Veslemonster sa ifra hva han mente om hvordan Storemonster behandlet ham. Boka legger imidlertid opp til at dersom Storemonster blir ugrei igjen, skal Veslemonster huske å si nei.

Handlingen viser klassiske situasjoner som krever at Storemonster og Veslemonster samhandler, men der Storemonster bryter regler eller plager Veslemonster. Situasjonene er enkelt beskrevet, og burde kunne skape gjenkjenning hos elevene. Dersom elevene ikke forstår eller har interesse for den dypere liggende menneskelige relasjonen mellom Veslemonster og Storemonster, vil deres reaksjoner på handlingen være at boka er svært enkel og ikke særlig interessant for en 7. klassing. Appleyard (1991) henviser til Piagets utviklingsfaser og beskriver hvordan den konkret-operasjonelle fasen denne elevgruppen er i

ferd med å forlate, kan forklare deres interesse for å være helt i eget liv og utføre dristige handlinger som redder dem ut av knipesituasjon. Mønstrer som følges blir da ro og fred – utfordring/problem – handling – redning/løsning – ro og fred.

Perioden mellom 7 og 12 år er også sterkt preget av at de er ambivalente i forhold til overgangen fra å være barn til å bli ungdommer. Dette kan forklare hvorfor elever i aldersgruppen ofte forventer at heltene i bøkene skal representere hvem de har vært og hvem de ønsker å bli, på samme tid. På den ene siden kan de nok identifisere seg med Veslemonster, men samtidig tar de avstand fra ham fordi ”monsterbøker er for å få småbarn til å lese bøker”¹².

Etter hvert flytter elevene fokuset fra narrasjon til karakterene i bøkene. De er i ferd med å vokse seg ut av Appleyards 7-12-årsfase og over i neste fase: Ungdomsfasen, der leseren som tenker utvikler seg. I følge Piagets utviklingsfaser går elevene nå over i den formell operasjonelle fasen, som kjennetegnes ved at de nå utvikler evnen til å tenke situasjonsuavhengig og i større grad tenke abstrakt. Det er i denne alderen de oppdager det subjektive selv. Elevene kan leve seg inn i og forstå personene i ei bok, å ha interesse for hvordan personen *er* og ikke bare hva han/hun *gjør* og ha forståelse for andres synspunkt. Jeg har valgt å ta med dette fordi jeg synes det er svært relevant i forhold til hvordan elevene har forholdt seg til bildeboka og deres evne og vilje til å gå inn i andre sider ved bildeboka enn den narrative.

Å utvikle litterær forståelse

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

Anne-Kari Skarðhamars bok (2011) har vært viktig for den praktiske gjennomføringen av studien og de didaktiske og metodiske vurderingene. Jeg har også hatt stor glede av å lese masteroppgaven ”Kunsten å lese *Et øye rødt*” av Johanne Grønningsæter Husebye, Høgskolen i Oslo og Akershus, våren 2012. Hun har arbeidet med litteraturanalyse på ungdomstrinnet og hennes erfaringer og funn bidro til mange refleksjoner i min egen planlegging og gjennomføring på 7. trinn.

¹² Elevkommentar.

For å få fullt utbytte av å lese en litterær tekst er det ikke nok bare å ha teknisk leseferdighet, kunne oppfatte ord og setninger, danne meninger eller beherske skumlesing. For å utvikle god litteraturforståelse, kreves oppmerksom lesing; det å merke seg tekstens nyanser og hva som kjennetegner de ulike litterære sjangrene. Leseren må mobilisere sin leseerfaring og sin samlede kompetanse i møte med nye tekster, og jo bredere leseerfaringer en har med, jo større er sjansen for å få et godt og dypt utbytte av de spor og signaler teksten er bærer av. Andre typer tekster kan øke lesekompetanse og faglig innsikt; det unike ved skjønnlitteratur er at elevene kan utvikle innsikt og forståelse for mellommenneskelige mekanismer; altså elevenes danning.

Nyere litteraturredidaktisk utvikling er en renessanse for å arbeide med litterær analyse i klasserommene. Men til forskjell fra tidligere, har den litterære samtalen som mål å lære elevene å sette pris på litterære tekster gjennom oppmerksom lesing. Den litterære samtalen stimulerer observasjon og refleksjon, samt utvider elevenes forståelse når de får tilgang til hva klassekameratene tenker. Slike samtaler krever at læreren tar styringen og sørger for at de riktige spørsmålene blir stilt slik at det blir god framdrift i samtalen og et godt læringsutbytte for elevene. Dette betyr at læreren må være grundig forberedt til de litterære samtalene (Skarðhamar 2011, s.110-112).

Etter 7. klassetrinn skal elevene i følge læreplanen kunne ”drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold”, ”lese et mangfold av tekster i ulike sjangre og av ulik kompleksitet (...)”, ”formulere tolkninger av leste tekster”, ”uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på egne tekster”, ”bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitteratur og sakpreget skriving”, ”presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur (...)”, forstå, tolke og sammenholde opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst” (L06) Litterære samtaler vil kunne innfri de fleste av disse målene, men det må arbeides systematisk med klassemiljøet og selve avviklingen av samtalene skal disse samtalene fungere godt i klasserommet, slik at alle elevene deltar og benytter anledningen til å dele sine tanker med andre.

Å lære å lese en tekst detektivisk krever for mange øvelse slik at elevene blir oppmerksomme lesere som merker seg spor og signaler i teksten; som for eksempel frampek og antydninger i teksten. I tråd med den hermeneutiske innfallsvinkelen som er beskrevet tidligere, handler det om å se på helhet og detaljer, finne årsak og virkning, helhet og sammenheng mellom

elementene i en tekst. Å lese ikonotekst starter ofte med å lese paratekstene først; det vil si bokas forside, innsiden av bokomslaget, tittelsiden med mer. Paratekstene forbereder oss stemningsmessig på å lese bokas hoveddel. Litteraturforsker Ingeborg Mjør, som har forsket på bildebøker og barnehagebarn, beskriver paratekstenes funksjon på denne måten:

”Bildeboka sine paratekstar informerer og reklamerer, deira funksjon er å gjere lesaren interessert og nyfiken gjennom positive impulsar (referert i Lillesvangstu et al, 2007)

Deretter leses første oppslag, som kalles etableringsoppslaget. Små barn er ofte detalj-fokuserte først for deretter å se helheten i oppslaget, mens ungdom og voksne gjør motsatt (referert i Lillesvangstu et al, 2007). Igjen er dette et eksempel på at bildebøker kan leses svært forskjellig; noe som henger sammen med alder og leseerfaring. Det skjer gjerne en utforskning av forholdet mellom modalitetene der vi, ofte ubevisst, er på jakt etter å utforske hvordan de påvirker, utfyller og presiserer hverandre; det er dette som er å lese eller tolke ikonotekst. - Läsaren pendlar mellan det verbala och det visuella, medan förståelsen blir bredare och djupare. Varje ny omläsning av ord och bilder skapar bättre förutsättningar för en fullständig och adekvat tolkning av helheten , sier Nikolajeva (2000 s. 13).

Ingeborg Mjør viser til utfordringene ved kognisjon og konnotasjon i kapitlet ”Being a Guide into Picturebook Literacy” i *New Directions in Picturebook Research* (2010):

- Cognition and connotation are important parts of the role of the implied reader, and crucial for the development of literacy. I here use the term literacy in relation to understanding and interpretation, and how reading creates subjective involvement in fiction. (Colomer et al, 2010 s. 180).

Konnotasjonsbegrepet er knyttet til tilleggsinformasjon eller tegn i ikonoteksten, som er meningsbærende, og kan sees på som en konkretisering av Isers ”tomme luker”. Mjør (2010) henviser i sitt kapittel til Roland Barthes, som fant at konnotasjoner i bilder ikke primært er individuelle, men oppfattes kollektivt. Bilder inneholder informasjon som oppfattes på tvers av kulturer, på en helt annen måte enn skriftlig tekst gjør.

Perry Nodelman understreker den unike resepsjonssituasjonen når bildebøker leses høyt: ”Having heard about something in the words, we look to see it, we now interpret what we hear differently. The words change the pictures, and the pictures change the words.” (Nodelman 1988, s.220)

En ting er at en tekst forandrer seg selv når den leses flere ganger av samme person. Gjennom den litterære samtalen vil leseren også få tilgang til andres tolkning; noe som vil kunne utvide forståelsen for teksten og tilføre nye dimensjoner.

Detektivisk lesing

“Teknisk leseferdighet, å oppfatte ord og setninger eller beherske skumlesningsmetode, er en nødvendig forutsetning, men ikke tilstrekkelig for å kunne lese og forstå skjønnlitterære tekster. Litteraturforståelse krever oppmerksom lesning, lydhørhet overfor nyansene i teksten og kjenneskap til byggesteinene i ulike litterære sjangre” (Skarðhamar, 2011, s. 71).

Skarðhamar beskriver i sitatet over de leseferdighetene som kreves for å nærlese eller dybdelese skjønnlitteratur. I denne sammenhengen blir teksten det sentrale element i analysen. Teksten må forstås før elevene kan bearbeide forståelsen og ta stilling til teksten ut fra egne erfaringer. Denne prosessen dreier seg igjen om den hermeneutiske sirkelen der helhet og detaljer granskes og forståelsen vokser fram. – ”Det dreier seg om en dobbelt teknikk: detaljert stilstudium eller oppmerksom retorisk lesning og tolkningsarbeid, trening i å forstå årsak og virkning, helhet og sammenheng” (Skarðhamar, 2011, s. 75).

Louise Rosenblatt (2005, s. x) beskriver leserposisjonen slik:

- *A reader implies someone whose past experience enables him or her to make meaning in collaboration with the text. Even if the reader immediately rereads the same text, a new relationship exists, because the reader has changed, now bringing her memory of the first encounter with that text and perhaps new preoccupations. The text may now yield a different sense or may confirm the first reading.*

I forbindelse med bildebøker dekker tekstbegrepet både tekst og bilde fordi begge skal ”leses”; først hver for seg, så hvert oppslag hver for seg og deretter bildeboka som en helhet. I og med at bildebøker er sammensatte tekster, er det spesielt mange utfordringer i å ”lese” ikonotekst. Det å nærlese en bildebok flere ganger, vil, slik Rosenblatt (2005) gir uttrykk for, kunne avdekke stadig nye momenter. Å nærlese bildebøker kan læres, noe denne studien er et eksempel på. Når det gjelder nærlesningsbegrepet, har jeg valgt å bruke begrepet detektivisk lesing (Skarðhamar, 2011). Begrepet viste seg å appellere til elevene; de viste stor interesse for å bidra til å finne spor i ikonoteksten. Detektivisk ferdighet kan og må oppøves, og står sentralt i arbeidet med skjønnlitteraturen generelt i skolen (Skarðhamar, 2011).

Agnes-Margrethe Bjorvand peker på at kombinasjonen av skrift og bilde skal leses som en estetisk helhet der modalitetene tekst og bilder samarbeider om å appellere til leserens sanser og følelser – ”modalitetene er altså gjensidig avhengig av hverandre når det gjelder å formidle bokas innhold.” (Bjorvand, 2002, s. 70) Detektivisk lesing vil gi elevene tilgang til tekstens spor og koder.

Nikolajeva hevder at voksne stort sett anser bilder i bøker som dekorasjoner, mens barna intuitivt kombinerer tekst og bilder på en sammenvevd måte. I følge leseprosjektet Ungdom inn i teksten forklares dette med at ”(..) elevene fikk aktivisert sin erfaring med å lese det visuelle uttrykket med farger, former og symboler, med komposisjon og blarytme – sammen med ordenes innhold og klang. Samspillet mellom ord og bilde er en selvfølgelig del av det tekstuniverset som omgir dem. Her har de mye å komme med, når de bare får litt hjelp til å systematisere sin kompetanse.” (Dahll-Larssøn (red), 2007 s. 107).

3.4.7 - Hvorfor ha klassesamtale om bildebøker på mellomtrinnet? - Hva sier læreplanen i norsk?

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

Utdanningsetaten ga høsten 2012 ut heftet ”Veiledende læringsmål i norsk for 4.-10 klasse” der målene i norsklæreplanen er brutt ned på de enkelte klassetrinn. Jeg vil nå se på læringsmålene for mellomtrinnet og hvordan arbeid med ikonotekst kan bidra til å nå læringsmålene i norsk.

I forbindelse med norsk som grunnleggende ferdighet står det under *Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk* at ”samtaler om tekster har en avgjørende betydning for elevenes læring og utvikling. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangre og aktiviteter.”

Når det gjelder selve læringsmålene i norsk, skal elevene etter 7. årstrinn blant annet kunne:

- lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres

- drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold

Klassesamtalen har stor betydning med hensyn til å utvikle evnen til å hevde og grunngi egen mening, lytte til andre og å kombinere ny og gammel informasjon for å utvikle forståelse. Å utvikle gode klassesamtaler bør gjelde i mange faglige og sosiale sammenhenger slik at elevene kjenner gangen i slike samtaler. Bildebokas spesielle multimodale utfordringer bør kunne gi mange utfordringer for muntlig aktivitet, og kunne virke både utviklende for evnen til aktiv deltagelse i en litterær samtale med dens spesielle kjennetegn og den enkeltes identitet; se punkt 3.4.6. Det at samtalen om bildebøker i stor grad kan åpne for tolkninger og refleksjoner på ulike nivåer, gjør slike tekster velegnet for litterær analyse.

Å kunne lese i norsk anses både som en ferdighet og en kulturell kompetanse: ”Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt perspektiv av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i kulturens tekster, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet.”¹³ Det samspillet som her skisseres når det gjelder hva det vil si å kunne lese, blir belyst i denne studien gjennom ulike bildebokforskeres forståelse av forholdet mellom leser, tekst og samfunn. Innsikt i hva lesing har å si for den enkeltes utvikling, gjør det viktig å ha et vidt perspektiv på lesingens formål i det daglige arbeidet i klasserommet.

Mål for opplæringen etter 7. årstrinn er at elevene skal kunne:

- lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk, norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosa.
- Formulere tolkninger av leste tekster
- Uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster
- Bruke ulike lesestrategier tilpasset formålet med lesingen
- Med egne ord referere og oppsummere hovedpunkter i en tekst

¹³ Veiledende læringsmål i norsk for 4.-10 klasse” (2012) Utdanningsetaten i Oslo

- Presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig.¹⁴

Det overnevnte gjelder all lesing, men for arbeid med skjønnlitterære tekster er de fleste av punktene relevante.

Når det gjelder hovedområde ”Sammensatte tekster”, nevnes bildebøker spesifikt:

-Hovedområdet *sammensatte tekster* viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd, og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedmålet omfatter både elevenes egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster. Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helhet av ulike uttrykksformer i teksten. (...) Mål for opplæringen etter 7. trinn er at eleven skal kunne forstå, tolke og sammenholde opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst¹⁵.

Elevene skal også eksperimentere med sammensatte tekster og bruke estetiske virkemidler i egen tekstproduksjon.¹⁶ Bildebøker vil kunne gi elevene inspirasjon i dette arbeidet.

Læringsmålene for sammensatte tekster etter 6. trinn når det gjelder muntlig kompetanse er at elevene skal kunne:

- ”gi eksempler på hvordan bilder kan utvide og /eller utdype innholdet i sammensatte tekster.”
- ”reflektere over fargebruk i sammensatte tekster”¹⁷

Læringsmålene for sammensatte tekster etter 7. trinn når det gjelder muntlig kompetanse er at elevene skal kunne:

- ”beskrive hvordan bilde, tekst og fargebruk utfyller hverandre og framhever et budskap i sammensatte tekster.”¹⁸

¹⁴ Veiledende læringsmål i norsk for 4.-10 klasse” (2012) Utdanningsetaten i Oslo

¹⁵ Veiledende læringsmål i norsk for 4.-10 klasse” (2012) – Utdanningsetaten i Oslo, side 9

¹⁶ Veiledende læringsmål i norsk for 4.-10 klasse” (2012) – Utdanningsetaten i Oslo, side 9

¹⁷ Veiledende læringsmål i norsk for 4.-10 klasse” (2012) – Utdanningsetaten i Oslo, side 9

¹⁸ Veiledende læringsmål i norsk for 4.-10 klasse” (2012) – Utdanningsetaten i Oslo, side 9

Når det gjelder skriftlig kompetanse skal elevene kunne bruke estetiske virkemidler manuelt og digitalt som utgjør en sammensatt tekst. Her nevnes utsmykning, varierte skrifttyper og illustrasjoner med hensikt. Å studere hvordan bildebokoppslag er bygd opp vil kunne gi elevene innfallsvinkler til egen tekstproduksjon.

Bildeboka synes derfor å være spesielt godt egnet i forhold til å nå dette hovedmålet. I følge Bjorvand og Lillesvangstu (Lillesvangstu et. al, 2007) blir både lærere på ungdomstrinnet og videregående nivå og deres elever begeistret for de mulighetene de blir presentert for i forbindelse med bruk av bildebøker i undervisningen. Det blir derfor viktig å øke lærernes innsikt i bildebokas kvaliteter for elever etter den første leseopplæringen.

Det siste hovedområdet, Språk og kultur, handler om skjønnlitterær forståelse, og blir et viktig område i sammenheng med litterær analyse. Spesielt opplæringsmålet der elevene skal kunne ”presentere egne tolkninger, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk (...) er godt egnet for analysesamtaler. De skal også kunne ”forklare tekststruktur ved hjelp av begreper og grammatikk”, noe som bildebøker også kan belyse.

I et videre leseperspektiv blir elevene stadig eksponert for multimodale tekster og trenger å lære om virkemidlene som brukes, for eksempel i forbindelse med å avsløre reklamens oppbygning og effekt og hvordan musikkvideoer og film bygges opp for å påvirke oss. Dette betyr at norskfaget spesielt har en viktig oppgave når det gjelder å lære elevene å lese multimodale tekster.

Oppsummering

Ikonoteksten inneholder mange kvaliteter lærere fra mellomtrinnet og til videregående skole kanskje ikke har vært klart over. Ikonoteksten er svært tilgjengelig for barns og unges medskapning fordi teksten er mer åpen for tolkning enn en skriftlig tekst. Samtidig vil leserutbytte ha sammenheng med elevens litterære kompetanse. Derfor blir møtet mellom leser og tekst sterkt fokusert i denne studien, med fokus på at litterær kompetanse kan læres. “Nei, sa Veslemonster” egner seg godt som studieobjekt for analysesamtale i klassen fordi den tar opp et universelt tema som alle har erfaring med, og som dermed lett kan aktivere elevens forkunnskaper.

Det er av stor betydning for arbeidet med bildebøker at det gis og skapes rom for ulike tolkninger og tanker. De litterære samtalene skal føre til at elevene utvikler sin innsikt i hvordan tekst og bilde skaper fortellingen sammen, og skape en holdning om at deres tolkninger er med på å fylle ”de tomme lukene”.

Ut ifra teorien på området burde bildebøker ha mye å tilby elever også fra 5. klasse og oppover i hele skoleløpet. Bildebøkene har et innhold som egner seg selv for godt skolerte lesere og er, med sin ofte noe knappe tekst, motiverende for et bredt spekter av elever. Bildebøkene har ”noe for alle”, det vil si at de kan tolkes på ulike plan etter hvilken lesekompetanse elevene har. Bjorvand og Lillesvangstu skriver at ”ved å gi bildebøker en sentral plass i prosjektet (deres), fikk lesesvake elever bøker de kunne mestre å lese ferdig. Og på samme tid fikk lesterke elever den faglige utfordringen de trengte når de fikk bryne seg på å lese og uttale seg om en sammensatt (multimodal) tekst. Det viste seg også at bildebøker samlet jenter og gutter som lesere. (...) *Å skape leseglede dreier seg mest av alt om å formidle tekster av mange slag til et mangfold av lesere.* Jenter og gutter har ofte ulike tekstpreferanser. Men dette skyldes helst at de er ulike som enkeltpersoner, ikke nødvendigvis at de er gutter eller jenter.” (Lillesvangstu et al, 2007, s.120).

Det kan tenkes at bildebøker nedvurderes fordi de kjennetegnes ved korte tekster og mange bilder og dermed ser enkle ut. Fokuset på mengdelesing på mellomtrinnet er stort. I tillegg er det for lite dialog mellom forskningsmiljøene og lærerne med hensyn til verdien av å lese bildebøker og de utfordringer en støter på i denne sammenhengen. Fortsatt lever nok myten om at bildebøker er noe for begynneropplæringen der de usikre avkoderne trenger bildestøtte for å forstå bokas innhold. Bildene blir da sett på som illustrasjoner som forenkler leseprosessen og ikke som en selvstendig modalitet den totale teksten er avhengig av. Dette gjelder nok også ved lesing av fagbøker. Det har da også vist seg at elevene tror bildene er pauser og pynter opp de ofte tettpakkede fagsidene, og som elevene ikke leser (Maagerø, Eva og Skjelbred, Dagrunn 2010).

Å lese ikonotekst er en utfordrende lese måte med store krav til leseren med hensyn til å bruke egne erfaringer og se samspillet mellom tekst/bilde i sammensatte tekster. Bildebøkene bidrar på sin unike måte til å fortelle samfunnets felles tekster på ulike plan og der levendegjøring i form av stillbilder forsterker innlevelsen og åpner for andre inntrykk enn de verbale. Elevene lokkes til å utforske ikonoteksten og berøres av den fordi de må fylle de tomme lukene med egne tanker og erfaringer, noe som bevisst eller ubevisst fører til en bearbeiding av egen

identitet; av forholdet mellom det å være individ og del av et fellesskap. Likevel er det slik at selv om den grunnleggende fortellingen er den samme, gjør våre individuelle erfaringer som teksten tolkes på bakgrunn av, at den aldri oppleves helt likt og det skal det være rom for. Da blir litteraturen levende. Samtidig går det grenser for hvor langt vi kan fjerne oss fra tekstens intensjoner. Dette synet plasserer mitt syn på forholdet mellom tekst og leser i en mellomposisjon i forhold til Sipes leseposisjoner, punkt 3.4.2. Leserorientert teori side 22.

Vi skal nå se på hvordan ”Nei, Sa Veslemonster” henvender seg til elever på 7.trinn.

3.4.8 Elevenes identifikasjon med kjønnsløse monstre.

Temaene i ”Nei, sa Veslemonster” viser hvordan konflikter kan oppstå i et vennskap. Boka oppfordrer til at man skal stå opp for seg selv mot denne typen handlinger. Det er et stort monster som står for de asosiale gjerningene, noe som kan tolkes på flere måter. Kanskje gjør Storemonster dette for å hevde seg selv og gjøre seg stor på bekostning av andre? Er Storemonster eldre enn Veslemonster? Eller er Storemonster bare stor og sosialt klønete?

Boka kan fungere som en veiviser for elever som har vansker med å forstå det sosiale spillet. De blir kjent med klassiske lett gjenkjennbare situasjoner der Storemonster oppfører seg på en måte som irriterer Veslemonster. Boka kan føre til samtaler om hvorfor Storemonster oppfører seg som han gjør, og elevene kan drøfte andre måter å få oppmerksomhet på. Dersom en heller identifiserer seg med Veslemonster, kan en få støtte til å bygge opp selvtilliten og forstå at det er riktig å si ifra når en føler seg dårlig behandlet. Elevene blir altså kjent med sosiale handlingsmåter og kanskje er det helt bevisst at hovedfigurene er representert ved kjønnsnøytrale monstre. Dermed unngår en fokus på kjønn; noe som kan gjøre det enklere å relatere innholdet til episoder i eget liv. Boka kan dermed også fungere slik at lesere som utsettes for dårlig behandling kjenner seg igjen og tør å si ifra.

Handlingen blir også tidløs i og med at klær¹⁹, interiør og scener ikke knytter fortellingen til bestemte miljøer. Det nøytrale miljøet rundt hovedpersonene bidrar til å understreke det tid - og stedløse i fortellingen. De enkle og sparsomme illustrasjonene inviterer elevene til å være meddiktende og tilpasse handlingen til egne erfaringer og dermed fylle handlingen med egne

¹⁹ Monstrene har ikke klær på seg.

detaljer, samt at oppmerksomheten samles om det vesentlige; hvordan ikonoteksten bidrar til å gi oss innsikt i også den indre handlingen; monstrenes følelser.

Det å bruke monstre som hovedpersoner gjør etter min mening boka mer allmenngyldig; kanskje er det også et uttrykk for at det bor små og store monstre i oss alle som trenger veiledning for å handle riktig. Gjennom klassesamtale og egen bearbeiding er det min hypotese at elevene vil kunne “fylle de tomme plassene” med egne og kanskje nye erfaringer.

4 Presentasjon av metoden

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en deskriptiv og kvalitativt effektstudie basert på en undervisningsøkt på 90 minutter.

Innledning

Det metodiske grunnlaget for arbeidet med boka “Nei, sa Veslemonster” baserte seg på Anne-Kari Skarðhamars litterære samtalestrategi. Undervisningsopplegget som gjennomføres i årets 7. klasser var nesten identisk med det studentgruppa skrev i forrige semester. Innledningen er endret slik at elevene fikk innblikk i hva som skulle skje i timen. Loggboka ble brukt til en kort oppgave innledningsvis og til å besvare spørsmålene etter den litterære klassesamtalen.

Først presenteres de viktigste elementene i samtalestrategien og deretter gjennomgås gjennomføringsdelen.

Startfasen

Før boka ble presentert, ble arbeidsøkten for elevene gjennomgått slik at de visste hva vi skulle gjøre og hva det skulle fokuseres på. De fikk en oversikt over timen på vanlig tavle, slik at det ble stående der gjennom hele økten.

Jeg ga følgende instruksjon:

“I disse to timene skal vi lære om

- hva bildebøker er
- hvordan bilder, tekst og leser skaper fortellingen
- hva virkemidler i teksten er
- hva detektivisk lesing er

Dette skal vi finne ut mer om ved å lese en bildebok sammen. Først leser jeg igjennom boka én gang mens dere følger med på Smartboard. Deretter går vi inn i oppslag for oppslag for å

finne ut mer. Til slutt leser vi hele boka på nytt. Boka er lett å forstå, og den har noe viktig å si både ungdommer og voksne.

Dere skal også bruke logg der dere får oppgaver dere skal finne ut av. Til slutt skal dere svare på noen spørsmål.”

Når en kort bok skal introduseres i klassen, bør boka etter min mening rett og slett leses gjennom uavbrutt så eleven kan få en første opplevelse av hele boka. Dette henger sammen med at den hermeneutiske sirkelen er et underliggende prinsipp for den litterære samtalen. På denne måten får elevene med seg det viktigste i fortellingen før vi går inn og arbeider med detaljene.²⁰

Presentasjon av boka²¹

Språket i boka er svært lettfattelig nynorsk og bør ikke by på problemer. Språket kommenteres bare dersom elevene poengterer det, da bruk av nynorsk ikke er viktig for elevenes forståelse av boka.

Innledningsvis sa jeg at boka hadde noe viktig å formidle både til ungdommer og voksne. På den måten økte motivasjonen og oppmerksom lytting under første lesing av boka.

Førlesing

Elevene fikk to minutter på å skrive hva de mener en bildebok er. Dette var for å få dem til å tenke gjennom hva de tenkte om bildebøker og for å spore dem inn på den senere samtalen.

Først leste vi bokas anslagsoppslag (forsiden) – eleven skrev et par setninger om hva de trodde boka handlet om. Dette ble gjort for at elevene skulle opparbeide forventninger til innholdet.

Første gjennomlesning

Elevene fulgte med på tekst og bilder på smartboard samtidig med at hele boka ble lest høyt én gang.

²⁰ Boka er beskrevet i 3.4.9 Elevenes identifikasjon med kjønnsløse monstre side 45

²¹

Samtalestrategi

Olga Dysthes tre prinsipper dannet grunnlaget for samtalen (Dysthe 1995/2000). Her var målet å få prinsippene til å gli naturlig over i hverandre:

1. **Autentiske spørsmål:** Her er det ingen fasitsvar, og det brukes gjerne “hvorfor”-spørsmål. Autentiske spørsmål skal danne grunnlag for tolkning og refleksjon.
2. **Opptak:** Dette viktige prinsippet handler om at lærer bygger videre på elevenes svar. Læreren må bestrebe seg på å være lyttende og engasjert i elevenes svar på elevenes premisser og deretter bygge videre på svarene.
3. **Høy verdsetting:** Gjennom opptak viktigjør læreren elevens svar; noe som trygger elevene og vil kunne øke engasjementet fra flere elever.

Samtalefasen

Vi gjennomgikk bildeboka oppslag for oppslag på smartboardet så alle kan følge med samtidig. Vi leste boka detektivisk:

- Hva forteller bildene?
- Hva forteller teksten?
- Hva forteller tekst og bilder sammen?

Deretter nærleste vi ikonoteksten sammen og peker på måten ikonoteksten var bygd opp på, plukket den fra hverandre og satte den sammen igjen i tråd med den hermeneutiske sirkel-tenkningen.

Tre viktige typer spørsmål i analysefasen:

I den litterære samtalen arbeider klasser med tre ulike spørsmålstyper (Skarðhamar,2011):

- identifikasjonsspørsmål
- refleksjonsspørsmål og
- overføringsspørsmål eller aktualiseringsspørsmål

De ulike spørsmålene er sentrale for å engasjere eleven i ikonotekstens problemstilling, få dem til å resonnerer, reflektere og analysere form og innhold for deretter å drøfte ikonotekstens allmenngyldighet eller overføringsverdi til leserens virkelighet.

I denne fasen er det viktig at det gis rom for fleksibilitet og kreative tolkningsmuligheter. Dette må ikke bli en fasitjakt.

Vi skal nå gå nærmere inn på de tre ulike spørsmålstypene:

Identifikasjonsspørsmål

Identifikasjonsspørsmålene har til hensikt å få diskusjonen over fra det distanserte til det mer subjektive, slik at elevene identifiserer seg med personene og situasjonene i teksten og får et nært forhold til personene og hendelsene i boka gjennom meddiktning og identifikasjon. Her er noen eksempler:

- Hva ville du gjort hvis....
- Har du noen gang opplevd...
- Hvordan ville du ha likt å ha Storemonster som venn?
- Hva ville du ønsket deg hvis du var Veslemonster?

Ut fra samtalen med elevene velges ett identifikasjonsspørsmål. Det bør være det som passer best i samtalen.

”Nei, sa Veslemonster” kan lett gå inn som en del av antimobbearbeidet i klassene. Boka aktualiserer temaet godt gjennom å presentere oss for en svak og en sterk part. Den viser at man skal si ifra hvis andre tar styringen, idet den oppfordrer leseren til å vise sunn selvhverdelse. Bokas budskap kan trekkes videre som eksempel på at menneskelige konflikter skapes gjennom egoisme, griskhet og /eller dumhet som motkrefter til egenskaper som rettferdighet, kjærlighet og håp.

Teksten gir en nær opplevelse av konfliktene mellom Storemonster og Veslemonster samtidig som den også kan medvirke til å bygge empati og forståelse for mellommenneskelig atferd.

Refleksjonsspørsmål

Refleksjonsspørsmålene er nær knyttet til teksten og handler både om tekstens innhold og formspråk. De utgjør hovedfasen i analysesamtalen. Elevene skal trene på å beskrive og forklare personlige utsagn og handlemåter. De må gjøre en analyse av karaktertrekk, konflikter og løsninger:

- Hvorfor reagerer Veslemonster som han gjør?

Refleksjonsspørsmål handler også om hvordan fortellingen blir fortalt, fortellerens posisjon og fortellingens struktur. Spørsmålene bør være så autentiske som mulig. Elevenes innspill vises respekt og tas godt vare på med bekreftende tilbakemelding ved bruk av Dysthes tre prinsipper (se side 51).

Framgangsmåten skissert i studien skal munne ut i en forståelse av sosiale handlingsmønstre som kan gi støtte til ”små monstres” behov for å si nei og gi ”storemonstre” en forståelse av hvordan måten de oppfører seg på virker på andre.

- Hvordan vises følelser i bildene?
- Hvordan vet vi hva de tenker og føler?
- Språklige virkemidler kan hjelpe oss å finne svar: kontraster, gjentakelse, høydepunkt, sammenlikning, bruke av bokstavformer, farger og størrelser

Her må vi igjen gjøre et utvalg av det som er mest relevant.

Baksiden, eller det siste oppslaget, er en fin måte å oppsummere denne delen av den litterære analyseøkten på, og særlig hvis en bretter ut boka og viser hele oppslaget: - Hva vil boka egentlig si oss?

Vi må være forberedt på at elevene har svært ulik kompetanse i litterær refleksjon. Ved å blande refleksjonsspørsmål med observasjons – hukommelsesspørsmål sikrer læreren at alle kan delta i samtalen.

Overføringsspørsmål/aktualiseringsspørsmål

Gjennom disse spørsmålene får elevene mulighet til å knytte forbindelsen mellom fiksjon og virkelighet:

- Kunne dette skjedd deg?
- Kunne dette skjedd i skolegården/i klassen/andresteder?

Gjennom arbeidet med de tidligere fasene vil det legges til rette for at elevene gjenkjenner problematikken og kan overføre og aktualisere bokas tema ut ifra egne erfaringer.

Elevenes vurdering av læringsutbyttet:

Elevene svarer deretter på spørsmål i læringsloggene:

I denne delen av økten er observatørene aktive med å stille spørsmål til det elevene har svart dersom elevene svarer svært kort.

1. Lag et kort handlingsreferat
2. Hva er et virkemiddel?
3. Hvilke virkemidler bruker forfatterne og illustratørene i boka?
4. Hva er bokas budskap?
5. Hvordan vil du anbefale at en 7. klasse arbeider med boka?
6. Hva synes du om å lese boka på Smartboardet?

Avslutning

Vi går gjennom de punktene jeg skrev på tavla i begynnelsen av timen, vurderer om vi har lært noe og oppsummerer økten.

5 Resultater

Bearbeiding og konklusjon: Hva viste loggene at elevene hadde lært av å arbeide med bildeboka?

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

I denne studien var det to hovedmål: å styrke elevenes leseferdighet og å gi dem nye leseopplevelser i møte med ikonotekst gjennom en strukturert litterær samtale. Før jeg går inn på resultatene på disse to områdene, vil jeg se litt på elevenes forhold til bildeboka. Dette kan sees i sammenheng med teorien i punkt 3.4.5 Litterær analysesamtale: Å bli en leser side 38. I et deskriptivt og kvalitativt effektstudium kan forskeren stille åpne spørsmål, og hun får dermed tilgang til data utover de ferdigformulerte spørsmålene. Det er interessant, men ulempen er at det blir vanskeligere å oppsummere datamaterialet. Jeg valgte å behandle svarene på de ulike spørsmålene ut fra forskjellige metoder; metodevalget henger sammen med det jeg syntes var naturlig å gjøre for å få fram det typiske for hvert spørsmål, samtidig som jeg åpnet for innspill. Jeg har også valgt å presentere bredden i besvarelsene fordi det viser bedre hvilken kompetanse som fins i en klasse eller et trinn utover det å bare svare på mine spørsmål.

I punkt 5.1 presenteres elevloggene. Elevenes svar er gjengitt ordrett.

5.1 Oppsummering av elevloggene

I et deskriptivt og kvalitativt effektstudium kan forskeren stille åpne spørsmål, og hun får dermed tilgang til data utover de ferdigformulerte spørsmålene. Det er interessant, men ulempen er at det blir vanskeligere å oppsummere datamaterialet. Jeg valgte å behandle svarene på de ulike spørsmålene ved hjelp av forskjellige metoder, og metodevalget henger sammen med det jeg syntes var naturlig å gjøre for å få fram det typiske for hvert spørsmål, samtidig som jeg åpnet for innspill. Jeg har også valgt å presentere bredden i besvarelsene fordi det viser bedre hvilken kompetanse som fins i en elev, en klasse eller et trinn enn bare svarene på mine spørsmål.

5.1.1 Spørsmål 1 - Lag et kort handlingsreferat

Elevenes forhold til selve fortellingen kan belyses faglig, som teoriene beskrevet i den fagmetodiske delen, og videre drøftinger i del 6. Jeg valgte å legge til ordet ”kort” handlingsreferat og det tok elevene bokstavelig; derfor skrev de ofte kun en setning: - Hva handlet boka om? Selv om dette ble kort, fikk elevene fram det viktigste og fremgangsmåten var riktig i forhold til tiden vi hadde til rådighet.

Nå følger en presentasjon av presenteres elevloggene for så å knytte teoretiske betraktninger til hvordan elevene har løst oppgaven. Elevenes svar er, som nevnt, ikke korrigerte for skrivefeil.

Elevenes svar på spørsmål 1.

Mange elever så ut til å samle seg rundt handlingsforløpet; det vil si plottet:

- Det handlet om et lite monster som var redd for store monster og ikke ville slippe han inn for han turde ikke å si nei, etter vert turde han og si nei og da ble de venner.

Tilsvarende varianter finnes i 22 elevlogger.

Mange ga en delvis forståelse av innholdet ved at de ikke sier noe om at monstrene blir venner. De fleste så boka gjennom Veslemonsters øyne²²:

- Jeg tenker at den handler om at man må tørre og si nei! (8)
- (...)Boken handlet om å tørre å si nei og ikke bli herset med. Å ikke gjøre noe man ikke vil.
- (...) man må huske å si Nei! og at man ikke må gjøre ting bare fordi man er redd for hva som vil skje.
- Boka handler om veslemonster som ikke liker å bli herset med av storemonster (2)
- (...) Den lille monsteret har det ikke så bra fordi at det store monstre bestemmer alt.

²² Kommentar: dette kan selvsagt ha noe med bokas tittel å gjøre.

- Det handlet om et stort monster og et lite monster som ikke er venner, og det lille monsteret blir tvung til å gjøre ting som store monster sier.
- Boken handlet om 2 monstre som var venner. Det ene monstret gjorde ting det andre ikke likte

Disse elevene hadde ikke behov for å oppsummere forholdet i mellom monstrene, men var opptatt av handlingen som sto i sentrum i boka. Fortellingen avrundes ikke, men blir litt hengende i løse lufta. En mente at det er Storemonster som har lært noe i løpet av boka:

- Handlingen er at Storemonster tuller med alle andre men når veslemonster sier nei, så skjønner han at han har gjort noe galt.

To elever hadde en vri på slutten av boka:

- Det handler om at det alltid er storemonster som bestemmer over veslemonster eller gjør narr av ham. Til slutt for veslemonster nok og sier ”**Nei !**” Da blir veslemonster og storemonster venner igjen etter at storemonster har bl.a lovet å ikke bestemme over han.
- (...) Veslemonster sa stopp – han ville ikke åpne døra hvis Storemonster er slem igjen.

Disse innspillene er eksempler på en mer nyansert forståelse av slutten. Deres vennskap er sårbart og det åpnes for at det kan gå galt igjen hvis ”reglene” ikke følges.

Her er et eksempel på en elevrespons som viser hvordan en strukturert litterær samtale setter spor:

- Jeg sitter igjen med en veldig fin bok den forteller om veslemonster som får besøk av storemonster. Han tenker tilbake på hvilke slemme ting store monster gjorde mot han og han bestemmer seg for å være tøff og si Nei men store monster ville bare gjøre alt godt igjen og de ble til slutt venner. Bildene var veldig tydelige med hvilke følelser og tanker veslemonster hadde

Moralen tror jeg er at man må stå fram og være tøff selv om du ikke vil det og man vil aldri være helt sikker før man tar et valg.

Dette innsiktsfulle innspillet står i kontrast til for eksempel dette. Teksten består av en oppsummerende setning og en observasjon /tolkning:

- Boka handlet om et snilt og et slemt monster. Store forskjeller mellom monstrene²³.

Her er det vanskelig å skille mellom om referansen til størrelsesforskjellen har med atferd eller fysisk størrelse å gjøre. Det blir uklart.

Fem elever skrev ikke handlingsreferat, men laget en bokanmeldelse. De har således ikke svart på oppgaven, men innspillene var nyttige likevel i forhold til å beskrive hva de fikk ut av boka:

- I boka forteller forfatteren hva du kan gjøre i sånne situasjoner boka sier jo også hva du må gjøre hvis han/hun mobber deg på en uvanlig måte.
- Ville definitivt ikke tatt den boka den var veldig simpel og kort. Boka hadde en moral men passer nok bedre for yngre
- Det er vel ikke en bok jeg hadde giddet å lese, i så fall hadde jeg bare skumlest. Men samtidig mener jeg at boka har en god/viktig moral; du må tørre å si fra og stå opp for deg selv. Virkemiddelet gjentakning kom godt fram og boka var illustrert på en morsom måte.
- Det virker som om boka vil fortelle oss noe mer enn det som ligger i linjene. Den handler jo om at man må tørre å si ifra når ting ikke er greit. Dessverre er det jo ofte sånn at det er de store og sterke som bestemmer, og de små tør ikke å si noe.
- Den var veldig morom fordi det var kule eller morsomme bilder og det var morsomme snakketekster i teksten.

En elev oppsummerte boka slik:

- Boka er ganske bra fordi den lærer deg en lekse, men det er nok ikke en bok for meg, men kanskje en på 6-7år tenker jeg.

Et par innspill er interessante når det handler om skylddeling i monsterkonflikten:

²³ Kan ha med komposisjon å gjøre, eller en betrakning om størrelsesforskjellen mer generelt.

- Boka handler om at det ikke er snilt gjort av storemonster, men veslemonster må også tørre å si ifra.
- (...) Den var ganske teit også fordi han bare satt og sa ingenting og plutselig sier nei.

Moralistiske innspill ble også tematisert i referatet:

- Boka fortalte at man ikke skal være så sjefete.
- Denne historien handler om å tørre å si fra om noen plager deg. Man skal ikke plage andre som er mindre en deg eller støre en deg.
- Boken handler om feighet og modighet og respekt. Det er ei billedbok som sier du skal tåle og respektere deg selv og andre.
- Boken hadde et viktig budskap. Og jeg synes faktisk den passer til store og små. Jeg likte boka. Selv om den var kort og enkel. Det som jeg likte best med boka var at den hadde et viktig budskap, som var at man av og til må si ifra hvis det er noe. Og det synes jeg er viktig. (...) jeg skjønner at læreren tenkte at den passet til sjuende klasse fordi den har egentlig et ganske bra budskap, selv om den er veldig enkelt skrevet (og litt barnslig). Budskapet er jo at man må si ifra når folk gjør noe mot deg eller andre i stedet for å være helt stille og det budskapet passer til alle, ikke bare de små.

Et par innspill viste tegn til intertekstuell behandling av innholdet:

- (...) Inntrykket mitt var at storemonster var bollen i boka og veslemonster var ”offeret. Den var også enkel og litt barnslig. Den prøver å fortelle oss at du må alltid stå opp for deg selv. Det handler også litt om et barn som de har byttet ut med et monster.
- Mitt første inntrykk av boka er at den er litt barnslig. Det er ikke en bok jeg ville valgt selv. Men den er samtidig litt morsom. Jeg hadde sikkert elsket den boka da jeg var liten, for jeg digga monsterbøker. Den var litt kjedelig, fordi jeg er vant til bøker med litt mer spenning. Det er i alle fall min mening.

To innspill viste tydelig at eleven var en leser som står i dialog med boka og seg selv eller lette etter bokas hensikt:

- Jeg synes at det var en litt spennende bok og at lærte meg mye for å være en kort bok med ikke så mange setninger. Jeg lærte at man ikke burde bli så sjef fordi at jeg av og til pleier å være sjefete.
- Mitt førsteinntrykk var at kanskje storemonsterets tøffhet blir sammenliknet med selvtillit hans. Jeg synes at det virker som at de krymper seg og forstørres etter som humør og situasjon

En elev hadde vansker med å referere hovedhandlingen fordi vedkommende fortapte seg i detaljer og ble ikke ferdig.

En elev skrev jeg for fordi han mestrer dårlig å få tankene sine ned på arket dersom han skriver selv.

Oppsummering av innspillene i første spørsmål

Etter å ha lest elevloggene, antar jeg at den enkleste forklaringen på de ulike dybdene i tilbakemeldingen fra elevene kan forklares ut fra om de hadde et kontekstualisert eller et dekontekstualisert blikk på boka; det vil si om de holdt seg til boka, eller om de løftet blikket og så innholdet i en større sammenheng. Dette avspeiler deres ulike litterære kompetanse. Svarene kan også ha sammenheng med deres forventninger i forhold til hvordan de normalt svarer på spørsmål.

Appleyards stadier²⁴ om det å bli en leser forklarer det faktum at de fleste elevene ønsker en god slutt på boka, der helten har ordnet opp i flokene. Å skriftliggjøre sin læring på et så tidlig tidspunkt i en læringsprosess viste at stoffet ikke hadde sunket helt inn enda hos alle og svarene kan derfor ikke si noe sikkert om hva alle elever har lært. Elever som har mye leseerfaring og som er vant til å reflektere rundt det de leser, vil ha bedre evne til å gi er dypere uttrykk for sin læring enn de som mangler eller har begrenset leseerfaring. Noen elever kunne med fordel ha hatt en voksen skriver; dersom de hadde fått sagt innholdet muntlig og en voksen skrev ned det som ble sagt, ville de kunnet gi uttrykk for mer.

Innspillene viste hvilket nivåsprik som eksisterer på et alderstrinn når de leser samme bok.

²⁴ Se kapittel 3.4.6 Litterære analysesamtaler sett i forhold til ”å bli en leser” side 38

5.1.2 Virkemidler: svar på oppgave 2 og 3.

De fleste skilte greit mellom å definere hva et virkemiddel er (oppgave 2) og ga eksempler på bruk av virkemidler (oppgave 3). Begrepet ”virkemiddel” var ikke helt innarbeidet enda, og det var for mye for langt at eleven skulle få kontroll over begrepet i løpet av en 90 minutters økt. Her må det mer erfaring til; ikke minst ved at de arbeider videre med å finne eksempler på bruk av virkemidler ved flere anledninger og da gjerne i arbeidspår. Elevenes ulike forutsetninger gjør at de har oppnådd ulik kompetanse når det gjelder hva virkemidler er og kunne vise til eksempler på virkemidler. Klassen hadde akkurat snakket om virkemidler i forbindelse med dikt; noe som preget svarene fra et par elever. De var dermed i prosess med å skjønne at begrepet virkemidler kan knyttes til andre sjangre enn dikt.

Innsiktsfulle formuleringer fra eleven er interessante i forhold til teorien på området:

- - Et virkemiddel er noe som hjelper deg til å forstå teksten
- - Et virkemiddel er et redskap som blir brukt til å gjøre teksten mer spennende

Det var store variasjoner mellom elever da de skulle skrive de konkrete eksemplene på virkemidler. Her er en oversikt over hva de hadde med:

Elevenes svar på oppgave 2 og 3 om virkemidler.

Elevspørsmål 3: - Hvilke virkemidler brukes i bildeboka?

Svar 1= Bruk av ulike teksttyper: fete typer, ulik skriftstørrelse, ulik font

Svar 2: Komposisjon: forskjell på størrelse, plassering i bilde, bruk av former

Svar 3: Fargebruk

Svar 4: Kroppsspråk

Svar 5: Bilder blir brukt som virkemidler

Svar 6: Intertekstualisering: - Akkurat som i Donald Duck!

Svar 7: Bruk av gjentakelse

Elevenes svar i prosent: N= 60

Svar	1	2	3	4	5	6	7	Totalt
Klasse A	32%	24%	19%	16%	7%		2%	100%
Klasse B	33%	27%	24%	8%	6%	2%		100%
Klasse C	17%	27%	27%	13%	8%		8%	100%

Elevenes svar i antall:

Svar	1	2	3	4	5	6	7
Klasse A	18/20	14/20	11/20	19/20	4/20		1/20
Klasse B	17/22	14/22	12/22	4/22	3/22	1/22	
Klasse C	8/18	13/18	13/18	6/18	4/18		4/18

5.1.3 Bokas budskap

Elevenes kompetanse i å finne, tolke og resonnere viste ulike nivåer i måten de besvarte spørsmålet på. Bokas tittel kan tenkes å legge føringer for elevenes svar, og det er ikke sikkert det er samsvar mellom hvordan elevene valgte å besvare spørsmålet på og den reelle kompetansen de hadde når det gjaldt dybden i spørsmålet. Noen elever svarte tekstnært, mens andre tolket og /eller resonnerte rundt budskapet. Dette viste at elevene hadde tatt opp i seg bokas budskap, gjort det til sitt eget, eller relatert det til situasjoner i eget liv.

Elevenes svar på spørsmål 4 - Hva er bokas budskap?

Tekstnær tilbakemelding:

- Bokas budskap er at man må huske å si nei! (10)
- Bokas budskap er at du må si ifra, og si NEI! når det er noe du ikke liker (1)
- Bokas budskap er å tørre si nei til noe du ikke liker og som plager deg. (16)
- Bokas budskap er at alt ordner seg hvis man sier ifra. (10)
- Bokas budskap er å prøve å se hvordan veslemonster har det og hvordan veslemonster og storemonster blir venner igjen.(2)

Tilbakemelding der elevene omformulerer budskapet og/eller kobler på egne erfaringer:

- Bokas budskap er at hvis du er med noen og (de) tvinger det til å gjøre noen ting som er ubehagelig for deg så kan du si at du ikke vil være med lenger. (3)
- Å si nei eller stopp. Storemonster må ikke bestemme så mye.(2)
- Jeg tror budskapet til boka er: Du må alltid stå opp for deg selv. Og at du må si nei hvis det er noen som plager deg eller mobber deg. (1)
- Å respektere seg selv. (1)
- Budskapet i boka er nok at man må tørre å si for eksempel ”NEI” når noen plager deg eller noen andre, og ikke bare stå der uten å si noe, og gjøre det den som plager deg sier. Man må tørre å si ifra, sånn som vi på Grefsen skole har jo stoppreglen som vi bruker når det er noe vi ikke synes er greit.(1)
- Bokas budskap er at man må si ifra vis man føler seg uvel og ikke bare stå i bakgrunnen og se på alt som skjer. (1)
- Bokas budskap er at alle kan bli venner fordi hvis du er bestemt kan den uvennen din skjønne hva du mener.(1)
- Jeg mener at bokas budskap er at man skal si i fra om det er noe fordi i boken blir alt mye bedre etter veslemonster sa i fra.(1)
- Man skal ikke være redd for å si ifra om hva man mener og tørre å si i fra.(1)
- Moralen er at man skal stå fram og være tøff selv om du ikke vil det du må ikke bare tenke stygge tanker om personen for han kan fortsatt være snill (1)
- Budskapet er at man ikke må plage andre men man må tørre å si ifra også.(1)
- Vær ikke naiv. Tør å si ifra. (1)
- Man må tørre å si nei når ting ikke er greit selv om man er liten og redd.(1)
- Hvis noen herser med deg må du tørre å si stopp (3)

- Bokas budskap er at man skal tørre å si NEI en gang iblandt, hvis det er noen som gjør deg eller noen andre vondt eller noe de ikke vill. Eller hvis noen som er eldre herser med deg eller prøver å lure/tvinge deg til noe du ikke vill, så si NEI!!! (1)

Oppsummering av spørsmål 4

Resultatet viste at det å få erfaring med litterær analyse kan være en vei å gå for å utvide leseferdighet og leseopplevelse hos elevene. Ca 40% av elevene valgte å besvare spørsmålet svært kontekstnært i denne undersøkelsen; det vil si på laveste nivå når det gjelder litterær analyse. Kanskje hadde de, dersom de hadde hatt gjentatte erfaringer med litterære samtaler, svart på et høyere nivå? Igjen må det poengteres at det er første gang elevene erfarte en analysesamtale og det er første gang de brukte elevlogg, så her kan det være store feilkilder.

5.1.4 Spørsmål 5: - Hvordan arbeide med boka i en 7.klasse

Spørsmålet ble stilt for at eleven skulle reflektere over læringsprosessen og gi læreren råd om hvordan hun skal undervise for at 7. klassingene skal lære om bildebøker.

Det er min erfaring at når elever blir bedt om å vurdere noe fordi det er viktig og har en hensikt, bidrar de mer enn gjerne. Gjennom å stille autentiske spørsmål, der elevenes justeringsforslag skulle brukes i planlegging av neste undervisningsøkt, opplevde jeg å få gode tilbakemeldinger på undervisningsøkten. Elevene hadde også gode innspill til videre arbeid med bildebøker.

Nå følger en presentasjon av elevenes svar.

Elevinnspill: Hvordan arbeide med boka i en 7.klasse?	N=60
- De kan snakke om bildene	1
- Jobbe med skrivemåten. ²⁵	1
- En 7. klasse kan arbeide med boka ved å se nøye på bilder og tekst.	4
- En 7. klassing kan jobbe med boka via detektivisk lesing.	1

²⁵ Jeg har valgt å tolke dette som å arbeide med å se hvordan forfatterne bruker størrelsen på bokstavene for å få fram meningen i oppslaget.

- Utdyping de kan jobbe detektivisk og lete etter budskap og finne virkemidlene og se på bildene etter ting som hjelper deg til å få vite mer.	7 ²⁶
<ul style="list-style-type: none"> - De kan jobbe med boka på samme måte som vi gjorde nå. - En elev utdyper: En 7. klasse kan arbeide med boka sånn som vi gjorde. Tenke gjennom hver side og prøve å forstå hva forfatter og illustratørene mener med teksten og bildene 	23
- En sjuende klasse kan jobbe med denne boka ved å gå gjennom teksten, en gang fort og en gang saaakte. Det første (raske) gangen du leser igjennom kan man skrive hva første inntrykket er, og andre gangen (saaakte) kan man pirke og lirke med ord, bilder og framheving av bokstaver/ord.	1
- De kan arbeide veldig bra med boka kanskje til og med forbedre den	1
- En 7. klassing kan arbeide med boka, lage en ligne bok eller med spørsmål	1
<ul style="list-style-type: none"> - Tips og forslag... - Bra: Jeg syntes det var fint at elevene kunne bidra i denne timen, det var lærerikt. - Tips: Du kunne ha tatt flere som også ikke rakk opp hånda for å se om de egentlig skjønnte noe. 	2
- (...)Jeg syns du burde spurt alle, sånn at selv de som ikke rakk opp hånda kunne svare. Og jeg syns vi burde fått bedre tid til å diskutere, sånn at alle kom med.	1
- Sånn som vi gjorde nå (på Smartboardet). Da får man mye mer ut av boka (synes jeg). <u>Jeg</u> skjønnte mer av boka nå.	1
- Jeg synes det var bra å gå gjennom hvert bilde og at alle forteller litt om det og hva de ser. Det var spennende å være ”detektiv” og når andre kom med deres synspunkt.	1
- 7. klasse kan bruke boka til tolkninger, gruppearbeid og diskusjoner i gruppa.	1
- Jeg synes det var veldig bra og jore det en gan til folk durde lese hyt ²⁷ ikke du.	1

²⁶ En elev peker på at 7. klasse har lest bøker i mange år og masse forskjellig og da kan de forstå boka mer.

- Jeg synes det kunne vært fint om man hadde en fast rutine på hvordan se etter spor for da blir det lettere å vite hva man skal lete etter og om det vanligvis har noen betydning.	1
- En 7.klasse kan arbeide med boka ved å sitte å lese boka og lage oppgaver og gå lenger inn i teksten	1
- På samme måte som du gjorde. Var en fin og grei måte å gjøre det på. Men jeg synes at neste gang så kan du prøve å få flere til å snakke og si sin menning. Eks meg. Men ellers var det morsomt.	1
- Metoden vi brukte var grei men burde kanskje spurt om forsiden første. Fordi da kommer det folk tror fram sånn vi gjorde nå kom det litt fra innholdet i boka.	1
- En 7. klasse kan arbeide med å se mye på teksten og bildene, og kanskje titte litt i boken på egenhånd.	1
- De kan sammenligne tekster, sette ting i perspektiv	1
- I 7. klasse kan man bruke boka og lage og tegne følelser (...) ²⁸	1
- I 7.klasse kan man bruke virkemidlene fra tegningene i kunst og håndverk.	1
- At man kan bruke det i egne tegninger og historier.	1
- Vet ikke	1
- Ikke svart	3

Oppsummering av svarene på spørsmål 5.

Materialet viser at elevene ga svært positive og spennende tilbakemeldinger. Jeg merket meg at ingen elever stilte seg negative til opplegget og det er ganske interessant så lenge flere hadde innvendinger mot boka underveis. De som ikke har svart, rakk ikke alle spørsmålene, så de har heller ikke svart på det siste spørsmålet. "Vet ikke"- eleven kan vi har glippet på å fange opp for her er norskkunnskapene kanskje ikke tilstrekkelige til å forstå spørsmålet.

²⁷ Antar eleven mener "høyt"

²⁸ Ett ord jeg ikke forsto

Flere elever ga uttrykk for at de ønsket å arbeide videre med bildebøker i grupper og bruke det de hadde lært. Detektivisk lesing ble nevnt av flere og så ut til å ha fengst dem. Flere elever ga også uttrykk for at de hadde lært å lese på en ny måte.

At noen elever var bekymret for andre elevers læring er jo også interessant og ble gjenstand for en oppfølgende samtale i klassen.

Jeg tolket mange av svarene mer som at vi, gjennom undervisningsøkten, la et godt grunnlag for videre arbeid med bildebøker. Det virket også som om flere elever hadde lyst til å eksperimentere videre med tekst og bilder i fortelling selv, og de så selv en tverrfaglig forbindelse mellom fagene norsk og kunst og håndverk.

Spørsmålet fikk godt fram bredden i hvordan elevene tenkte rundt undervisningsøkten; det var rom for mange individuelle svar på dette spørsmålet.

5.1.5 Spørsmål 6: - Om å lese bok på smartboard

Hensikten med spørsmålet var å se om denne måten å lese på var motiverende eller ikke og om metoden bidro til at vi lettere kunne samle oppmerksomheten om detaljene i boka. Samtidig var det for å bevisstgjøre elevene om at vi leste boka på en annen måte enn vanlig.

Her er deres respons satt inn i hovedkategorier. Hvis elevene har hatt flere kommentarer, listes de opp under flere hovedkategorier:

Fellesskapsopplevelse

- Jeg synes det var morsomt å lese på skjerm for da fikk alle sett samtidig hva som skjedde på vært bilde. (3)
- Det var helt greit å lese på skjerm, fordi da fikk alle se historien! (1)
- Jeg synes det var bra for da kunne vi diskutere bedre sammen.(1)
- (...) bra å lese boka på skjermen, fordi da så alle det samme bildet. Jeg føler dermed at det blir lettere å forklare og man får et annet syn på boken. (1)
- Jeg synes konseptet med å lese boka sammen gjorde det mer spennende, fordi læreren leste med en mye bedre innlevelse enn det jeg ville ha gjort. I forhold til illustrasjonene

tenker jeg at detaljene er tydeligere. Det er også enklere å jobbe med diskusjoner og gruppearbeid hvis alle ser alt på samme måte, alle må følge med på riktig side og blikkfang blir mye tydeligere. (1)

- Det var greit å lese sammen på skjermen fordi da fulgte alle med og alle ble med å svare. Vi har heller ikke gjort det så ofte. (1)
- Det var greit siden vi fikk høre andres meninger (1)
- Man ble lest for, slik at det ble tydeligere med skrift²⁹ og at man kunne se bildene på ganske lik måte. (1)
- Det var annerledes å lese boka sammen på skjerm, fordi da fikk man hørt hva andre tenkte om teksten og bildene. Det var også gøy at hele klassen kunne jobbe sammen om noe, fordi da fikk man mer ut av boka (bildene, teksten og framhevede ord) (1)
- Å lese den høyt på skjerm var bra vi fikk med oss alt og satt ikke og kjedet oss eller fikkla med ting (1)
- (...) alle fikk med seg alt. (1)
- (...) det gjorde det lettere å få med seg detaljer og det var lettere å skjønne hva andre mente og sa. (1)

Større bilder og tekst

- Lettere å forstå (1)
- Lettere å følge med. (3)
- (...)Interessant å se helheten (1)
- (...) fikk med alle detaljene (2)

Morsomt med litt forandring

- Jeg synes det var bra jeg synes det var bed³⁰ for di var morsomt og burde lese hytt³¹ da øver man seg. (1)

²⁹ Her tror jeg det henvises til at den varierende skriftstørrelsen legger føringer for hvordan vi leser teksten høyt.

- Det var OK fordi det var et greit alternativ til å lese i hver sin bok. (1)
- Det var litt annerledes å lese den på skjerm, men det var en ny opplevelse som egentlig var veldig lærerrikt for oss. Bildene var større og det var lettere å se små detaljer. (1)
- Det var veldig lurt for å få forskjellige tanker om hva boken handlet om og hva bildene fortalte. Det var en lur måte å jobbe på (1)
- Jeg synes det var veldig gøy. Boken ble jo ”stor” så jeg så alt mye mer tydelig. (1)
- (...) man fikk lest boka på en annen måte. Ikke bare i en bok som vi ofte gjør. (1)
- Morsomt med litt forandring
- Jeg synes det var bra jeg synes det var bed³² for di var morsomt og burde lese hytt³³ da øver man seg. (1)
- Det var OK fordi det var et greit alternativ til å lese i hver sin bok. (1)
- Det var litt annerledes å lese den på skjerm, men det var en ny opplevelse som egentlig var veldig lærerrikt for oss. Bildene var større og det var lettere å se små detaljer. (1)
- Det var veldig lurt for å få forskjellige tanker om hva boken handlet om og hva bildene fortalte. Det var en lur måte å jobbe på (1)
- Jeg synes det var veldig gøy. Boken ble jo ”stor” så jeg så alt mye mer tydelig. (1)
- (...) man fikk lest boka på en annen måte. Ikke bare i en bok som vi ofte gjør. (1)

Bedre med bok

- Blir svimmel når jeg ser på skjermen lenge. Gjelder pc også. (1)

³⁰ Antagelig ”bedre”

³¹ Antagelig ”høy”

³² Antagelig ”bedre”

³³ Antagelig ”høy”

- Jeg syntes det ble bra, fordi det var mer avslappende og lese på større skjerm. (2)
- Jeg synes det er lettere å lese i bok fordi man får et bedre inntrykk av hva man skal lese først. (1)
- Det var en helt grei måte å gjøre det på, men det hadde vært bedre å hatt en bok vær. (1)
- Jeg synes det var en lett måte å følge med på skjermen. Enn å sitt å bla på sidene. (1)

Andre kommentarer

- Bra fordi da kunne de som ikke leser så kjapt følge med. (2)
- (...) morsomt det, men vi diskuterte litt lenge. Det ble slitsomt. Altfor lenge å vente. (1)
- Jeg synes det fungerte fint fordi da slapp jeg og se ned i boka og se på de som snakker og ned i boka igjen. (...) Da kunne jeg bare se rett fram hele tiden. (1)
- Jeg synes det var greit å lese den opp på tavlen, for vis vi alle hadde hat en bok hver, ville ikke like mange fulgt med i teksten tror jeg. Fordi da du hadde teksten på tavlen hadde ingen noen grunn til å se ned i pulten. (1)
- Det var helt greit men kan bli litt forviret siden det egentlig er 2 sider men det er helt greit siden alle kan se alt. (1)
- (...) Jeg synes det var like bra som å lese hver for seg. (1)
- Bra som det var (1)
- Det fungerte fint og lese på skjermen (1)
- Bra idè og lese bok fra Smartboard (1)
- (...) greit med skjerm for da kunne vi også se bildene som vi ikke ville sett hvis læreren bare leste boka. (1)
-

Kommentar og sammenfatning til svarene på spørsmål 6.

Noen elevers respons kunne ha passet inn i flere kategorier, men jeg forholdt meg til det viktigste i det de ga uttrykk for slik at jeg kunne plassere dem.

Det var dessverre 10 elever som ikke rakk å svare på spørsmålene. Det ble litt tidsnød. Av de som svarte, var det altså 15 av elevene som syntes det med en samlende fellesopplevelse. 12 elever vektla at metoden gjorde det lettere å følge med og få med seg både helhet og detaljer.

Ser vi alle kommentarene samlet, var det lite negativitet å spore og fokus på egen og andres læring. Spørsmålet ga mye å bygge på når det gjelder elevenes innstilling og vurdering av undervisningsøkten om bildebøker og positiv tilbakemelding på gjennomføringen.

Kommentaren om at vi alle så på samme bilde samtidig på storskjerm er én av styrkene ved metoden. Hadde elevene hatt hver sin bok på pulten, ville det vært vanskeligere å samle oppmerksomheten deres om det samme oppslaget.

6 Drøfting

I denne delen av oppgaven drøftes alternative årsaksforklaringer knyttet til mine funn sett i forhold til spørsmål reist i den fagdidaktiske og fagmetodiske delen, samt noen nye faglige betraktninger som kom til under bearbeidelse av materialet. Deretter går jeg gjennom observatørens tilbakemeldinger.

6.1 Alternative årsaksforklaringer

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

I punkt 6.1.1 belyses sider ved gjennomføringen av studien som kan ha hatt betydning for utfallet. Først presenteres fem ulike vinklinger av betydning for klassesamtalene. Deretter følger en vurdering av arbeidet med elevloggene.

6.1.1 Klassesamtalene

Å gjennomføre den litterære samtalen i klassene var krevende. Læreren må være faglig godt forberedt og ha tenkt igjennom måten samtalen skal organiseres på: - Hvordan ta vare på og la samtalen ta utgangspunkt i elevenes innspill? - Hvordan flette inn litterære spørsmål naturlig i analysesamtalen som styrker elevenes kompetanse i å dybdelese tekster?

Under selve samtalen krevdes total konsentrasjon om å inkludere alle elevene, ta vare på innspillene deres, stille gode spørsmål og sørge for retning i samtalen.

I den forskningsmetodiske delen ble viktigheten av å ha samme struktur på de tre samtalene påpekt. Bakgrunnen var at det da var lettere å sammenlikne samtalene i etterkant. At læreren må ta utgangspunkt i elevenes innspill gjorde samtalene i de tre klasse forskjellige med tanke på engasjement og deltagelse.

Dette kan ha hatt flere årsaker og her er fire alternative årsaksforklaringer som kan være sentrale. De er ikke satt opp i prioritert rekkefølge.

”Nei, sa Veslemonster”-boka

Loggresultatene var sterkt preget av elevenes ulike holdninger til bildebøker som medium: de som, til tross for at boka var ”enkel”, lot seg lokke med på detektivisk vis for å avsløre nye ting i teksten og uttrykte glede over det, og de som i utgangspunktet var negative fordi de avskrev boka som en småbarnsbok og dermed fikk en sperre mot å ”gå inn i” boka. Nå skal det også legges til at mange av de sistnevnte likevel fikk utbytte av arbeid med virkemidlene, og at flere så at boka ”vokste” etter hvert som vi arbeidet oss gjennom den og at alle deltok i samtalen så nær som en elev.

For å ta brodden av det barnslige og sette elevene på sporet, burde jeg nok ha sagt noe om dette innledningsvis: - Vi skal nå lese en bildebok sammen som nok kan virke enkel, men som jeg har valgt fordi jeg mener dere kan lære noe av den. Ikke la dere lure av at den virker så enkel”.

Etter å ha gjennomført opplegget i to av klassene, gjorde jeg om på innledningen med den tredje og prøvde ut den nye varianten for å se om det gjorde noe forskjell på elevenes holdning til boka eller ikke. Det kan tenkes at hvorvidt elevene tør å la seg engasjere eller ikke i en bildebok som så barnslig ut, har noe med å miste ansikt i klassen å gjøre; dette minner oss på hvor viktig en aksepterende klassekultur er for elevenes læring.

Klassekultur

Måten eleven forholdt seg til hverandre i klassen kunne altså ha implikasjoner for hvordan elevene gikk inn i boka. At en toneangivende elev i en klasse ga uttrykk for at boka var teit og for småbarn, gjorde at flere elever gjorde det samme. Disse elevene forble passive under samtalen og måtte hales inn med direkte spørsmål. Det så også ut til at det faglige utbyttet av samtalen for disse elevene bar preg av dette; de fikk med seg mindre enn en ellers kunne forvente dersom en skal dømme ut ifra elevloggene. For å forhindre at dette skjedde, sa jeg i den siste klassen innledningsvis at boka var enkel, men at jeg hadde plukket den ut fordi jeg var sikker på at elevene kunne lære mye av den. Mitt håp var da at elevene da ikke behøvde å avskrive boka; de fikk isteden forventninger til den.

Det var også interessant at enkelte elever mente at jeg burde stille de tause elevene flere direkte spørsmål. De trodde ikke de tause lærte noe særlig hvis jeg ikke gjorde det.

Jeg snakket med elevene om disse funnene i etterkant, og de bekreftet at det var sånn i den klassen. Jeg ga dem derfor råd om en kursendring og å bruke tiden effektivt til å lære ved å stille krav til seg selv og tenke igjennom det de lærer faglige i klassen. Jeg delte deretter mine observasjoner med kontaktlærer, som både gjennom sin observasjon i forbindelse med den litterære samtalen og gjennom egen praksis ser noe av det samme.

Elevenes litterære erfaringer

Det er mye som tydet på at elevenes evne til å bearbeide tekstlige elementer kan ha hatt sammenheng med deres skjønnlitterære lesekompetanse; noe som er helt i tråd med Appleyards beskrivelse av ”Sen barndom-stadiet” de nå er i ferd med å forlate. En ting som tydet på det, var at så mange elevene holdt fast ved at slutten er uproblematisk god. Saken var løst: Veslemonster sa ifra og da ble Storemonster snill.

Dette er til tross for at boka ender med et stort oppslag av Veslemonsters store, røde sinte munn. Likevel slår de aller fleste elevene seg til ro med at boka handler om en konflikt som løses ved at Veslemonster tør å si nei, og så ble Storemonster og Veslemonster venner. Dette synes jeg er interessant fordi jeg la opp til å problematisere slutten. Det er akkurat som om de aller fleste elevene har valgt å overse de siste to oppslagene der Veslemonster gir uttrykk for at dersom Storemonster begynner å plage ham igjen, skal han huske å si nei. Hvilke forklaringer kan dette ha?

Kanskje mange elever syntes boka var barnslig dermed forventer at boka slutter godt?

Kanskje hadde eleven en forforståelse ved lesing av skjønnlitteratur at det klassiske mønstret fra Aristoteles tid om at leseren ikke føler seg fornøyd dersom slutten ikke er god er så allmenngyldig og vanlig at det er vanskelig å tenke seg noe annet?

Kanskje henger det sammen med Appleyards teorier om at hovedpersonen ordner opp så alt blir bra til slutt?

Kanskje krever detektivisk lesing at de også må løsrive seg fra sine forestillinger og se ”bak” teksten?

Kanskje må elevene utvikle et mer åpent blikk for hva er det egentlig som skjer her; noe som krever litterær kompetanse?

Jeg heller til Appleyards teorier (1991) om at neste utviklingsstadium i leseren forskyver fokuset fra handling til innlevelse i karakterene. I så fall er mange elever i min studie fortsatt på Appleyards "sen-barndomsstadium"

Denne innfallsvinkelen er spesielt interessant når en velger en så enkel bok. En elev problematiserer innholdet ved å vektlegge at Veslemonster vil ha en kontrakt med Storemonster.

Noen av elevene ga klart uttrykk for at monstre er et litterært grep som brukes for at små barn skal få lyst til å lese boka; underforstått monstre er barnslige og ikke slår an i 7.klasse. I den andre enden av skalaen opplevde jeg dem som begynte å se "bak" monstret og fant fram til, med litt forsiktig lirking fra min side, at unger i trassalderen kunne oppføre seg som monstre, som for eksempel egne søsken. Dette forutsetter innlevelse i karakterene og også at de relaterer bokas innhold til sitt eget liv.

Elevens erfaringer med litterære klassesamtaler

Dette var første gang elevene gjennomførte en strukturert litterær klassesamtale etter dette mønstret, men de har selvsagt hatt samtaler om litteratur i klassen tidligere.

Klassene opplevdes forskjellig på dette punktet. Det å lytte til hva andre elever sa, ta dette opp i seg selv til vurdering og følgelig justere egne tanker, ser ut til å være en grunnleggende ferdighet det stadig må trenes på. Lyttekompetanse er noe vi stadig må videreforedle gjennom grunnskolen.

Jeg mener det er viktig å kunne sette ord på egen læring, det vil si å kunne metareflektere og være bevisst på at konstruksjon av mening, jfr. 3.4.1 om det sosiokulturelle læringssynet. Slik dette kom til syne i den strukturerte litterære samtaleøkten, lå det en bevisst oppbygging til grunn. Først skulle elevene tenke, så formidle sine tanker muntlig, for så å formulere læringen skriftlig. Det var mange nye tanker som skulle bearbeides. Først må tankene verbaliseres; noe som kanskje er uvant siden arbeidsformen er ny. Med tanke på at dette var en første innføring, hadde alle elevene i det minste hatt en opplevelse av å lese en bok på en ny måte.

Det var én innfallsvinkel jeg vurderte å ta med, og som, slik jeg ser det i ettertid, ville ha styrket den litterære samtalen. Det var å bryte av samtalen innimellom og praktisert læringspartnersamtaler der elevene i par skulle bearbeide det som akkurat var blitt sagt eller få

spørsmål de skal drøfte i et par minutter. Erfaringsmessig styrker læringspartnersamtaler elevens motivasjon generelt fordi de blir mer aktive og ikke minst for å trekke ut deres utbytte av læringspartnersamtalen fordi alle må sette ord på det de erfarer. Sist, men ikke minst, gir læringspartnerarbeid den enkelte elev en forsterkning og bearbeiding av egen læring samt en forsterkning gjennom å dele erfaringer med en annen.

Innenfor en sosiokulturell læringsforståelse utvikles læring i samarbeid med andre; noe jeg erfarer at læringspartnersamtaler bidrar til. Metoden ville også ført til en mer dynamisk oppbygging av den litterære samtalen fordi alle elever ville ha blitt engasjert i å svare på spørsmål og kunne snakke med læringspartneren om spørsmålet. Fordi det ble mange nye tanker å fordøye, hadde det vært greit å bytte mellom dialogformer så alle ble engasjerte. I ettertid ser jeg at tiden ble litt snau, så det var en riktig beslutning. For å sørge for at alle av og til ble aktiviserte, stilte jeg spørsmål der elevene kunne svare i kor, men dette var mer for å holde dem på sporet og for å aktivisere dem og kan på ingen måte erstatte gode læringspartnersamtaler der evnen til å dra hverandre framover, står i fokus.

Måten boka ble introdusert på

Jeg var inne på dette punktet i forbindelse med punktet om klassekultur, og dersom elevene er uvant med litterære samtaler, er det formålstjenelig å introdusere hvorfor en bok, som ved første øyekast ser enkel ut, har kvaliteter det kan være verdt å studere.

Flere elever ga uttrykk for at de i utgangspunktet tenkte at dette var en bok fra småtrinnet, men at de i gjennom den litterære samtalen så at boka hadde mange spennende utfordringer, og at det var gøy å lese detektivisk.

Min kunnskap om elevene

Jeg har kun to timer fast i den ene klassen, og har lesekurs på tvers av klassene tre timer i uka. Dette betyr at jeg ikke kjenner klassekulturen i de enkelte klassene spesielt godt. Hadde jeg kjent den enkelte elevs faglige og sosiale grenser bedre, ville jeg kunnet tilpasset de direkte spørsmålene mine så den enkelte fikk faglige utfordringer på sitt nivå.

En litterær samtale blir kanskje best når lærer og elever kjenner hverandre, fordi læreren vil kunne tilpasse spørsmålene til den enkelte elev. Usikre elever vil kunne bli ivaretatt ved at lærer skaper trygge rammer for å delta i samtalen.

For å kompensere for dette, kreves det mye energi fra den ”ukjente” lærerens side på å trygge elevene og gi mye ros og annen positiv forsterkning. En kommer langt med entusiasme i forhold til eget opplegg.

6.1.2 Loggene

Etter å ha gjennomført en første litterær samtale, det vil si bygget opp en viss muntlig forståelse av temaet, skulle elevene skriftlig gi uttrykk for hva de hadde lært. I og med at dette var en første innføring og at eleven fikk mange nye tanker om hvordan lese tekst og bilder sammen, kan en kanskje ikke konkludere med at den skriftlige representasjonen? står i forhold til hva elevenes faktiske kompetanse var. Med andre ord: Det er usikkert om det elevene uttrykte skriftlig og det de lærte samsvarte. Begrunnelsen for å hevde dette er at elevene kom med vesentlig flere gode innspill muntlig enn skriftlig. Å omsette ny kunnskap skriftlig krever at den nye kunnskapen er internalisert; en prosess som for mange elever krever gjentatte erfaringer med metoden skal forståelsen etableres.

Å bruke læringspartnersamtaler er foreslått i avsnittet om gjennomføringen av de strukturerte litterære samtalene. Et alternativ kunne vært å gi rom for en overgang mellom klassesamtalen og spørsmålene; der elevene ble aktivisert som læringspartnere; det vil si at læreren hadde satt sammen gode samarbeidspartnere to og to på forhånd som bearbeidet og delte sine tanker og kunnskaper med hverandre før elevene svarte individuelt skriftlig på spørsmålene. Dette ville være å ta elevenes sosialkonstruerte læring på alvor og stilt krav til den enkeltes bearbeiding av erfaringene fra den litterære samtalen. Men, som tidligere vurdert, var det ikke rom for å gjøre dette denne gangen. Det er mulig at en slik læringspartnersamtale ville ha styrket elevenes evne til å skrive logg etterpå. Elevene kunne befestet egen kunnskap, satt ord på egen læring og utvidet sitt eget perspektiv ved å drøfte fagstoffet samt lyttet til innspill fra medelev.

6.1.3 Nye tanker om teori

Underveis i arbeidet med teorien og i forsøket på å kategorisere elevinnspillene, så jeg en sammenheng mellom de ulike teoriene som tidligere er beskrevet. Lawrence L. Sipes forståelseskategorier kan ses på som en konkretisering av OECDs ulike nivåer i forhold til lesing generelt. – å finne, tolke og resonnerer - der vi beveger oss fra en kontekstnær til en mer avansert og kontekstfri forståelse av det vi leser. Kategori 1 hos Sipe harmonerer godt med OECDs ”å finne”, kategori 2, 3 og 4 synes å harmonere med ”å tolke”, mens kategori 5

tilsvarer ”å resonnere”. OECDs begreper er mest knyttet til kunnskapsinnlæring, men det er likevel en nyttig innfallsvinkel når vi reflekterer rundt ulike nivå i leseprosessen også i andre sammenhenger, for eksempel i forbindelse med litterær analyse. Vi kan legge til rette for at elevene leser tekstene med stadig dypere forståelse, og fokuset er da på grad av selvstendig tenkning. Vi kan også betrakte leseprosessen som en fokusforskyvning der teksten står i fokus på trinn 1, deretter leter vi etter tekstens mening på trinn 2 og til slutt overtar våre tanker om teksten og den blir ikke lenger i sentrum, trinn 3; eller som en av kildene sier det: – Inn i teksten - ut i livet! Da handler det mer om forholdet mellom tekst og leser, som drøftes i forbindelse med punkt 3.4.2. side 21.

6.2 Tilbakemelding fra observatørene

I forbindelse med gjennomføringen i klassene observerte sosiallærer alle de tre samtalene. Kontaktlærer var til stede i egen klasse fordi han/hun kjenner sine elever best og observerte derfor elevene i forhold til forventet deltagelse og engasjement.

For å samle deres observasjoner, lagde jeg et gradert spørreskjema med 12 spørsmål. Til hvert spørsmål var det et kommentarfelt der lærerne kunne utdype sine vurderinger.

Jeg valgte å sette kontaktlærernes svar inn i ett skjema og sosiallærers i et annet. Dette fordi sosiallærer observerte alle de tre samtalene og derfor kunne sammenlikne de ulike øktene. Kontaktlærernes vurderinger kan ses i lys av at de kjenner sine elever godt og vet hva de er vant til.

Spørreskjemaene fra lærerne ligger som vedlegg til oppgaven.

Resultatet av spørreskjemaet fra kontaktlærerne

N=3

Spørsmål	1	2a	2b	3	4	5	6a	6b	7a	7b	8	9	10	11	Total skåre
Skåre 1-5 : L1	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	67
Skåre 1-5 : L2	4	5	4	4	5	5	3.5	4	3	4	4	4	5	4	58.5
Skåre 1-5 : L3	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	67

Sum pr spørsmål	14	15	13	13	15	15	13.5	13	11	14	14	14	15	13	
-----------------	----	----	----	----	----	----	------	----	----	----	----	----	----	----	--

Gjennomsnitt: 13.7 Median: 14 Snitt: 4.7

Resultatet av spørreskjemaet for sosiallærer (hovedobservatør) N=1

Spørsmål	1	2a	2b	3	4	5	6a	6b	7a	7b	8	9	10	11	Total skåre
Skåre 1-5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	70

Gjennomsnitt: 5 Median: 5.

6.2.1 Observatørenes kommentarer

Ut ifra tilbakemeldingene observatørene har gitt, må en kunne si at undervisningsøkten var vellykket i alle de tre klassene. Observatørenes svar harmonerte også med elevenes tilbakemeldinger.

På ett punkt syntes noen av observatørene noe mer kritiske, og det var på spørsmålet om hvorvidt elevenes leseferdighet var blitt styrket gjennom detektivisk lesing. Årsaken til dette kan være at det var vanskelig å måle at leseferdigheten faktisk er styrket gjennom én litterær samtale. Observatørene hadde ikke lest den teoretiske delen av oppgaven og visste derfor ikke hva jeg la i begrepet leseferdighet. Hvis en tolker leseferdighet som evnen til å finne virkemidler og lese detektivisk, hadde elevene fått noen nye erfaringer som lærerne kunne videreforedle. Det er derfor ikke å undres over at dette punktet skilte seg noe ut i form av lav skåre. Det var vanskelig å observere effekten, samt at det er rimelig, slik jeg tidligere har vært inne på, at å bygge opp en kompetanse på dette området tar tid. Elevloggene viste at elevene i snitt hadde funnet 2.6 virkemidler.

Materialet viste at elevene hadde stor glede av å lese tekstene detektivisk. På dette punktet var det lettere for observatørene å tolke det eleven sa og gjorde gjennom konkret tilbakemelding. En av observatørene registrerte antall elevinnspill pr. undervisningsøkt og den lå på i overkant av 100 innspill, så engasjementet var svært stort.

6.2.2 Oppsummering

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

Styrket leseferdighet

Måten elevene skrev om handlingen i boka på i forbindelse med spørsmålene i loggene, sier noe om elevenes lesekompetanse var blitt styrket eller ikke; og da helst de som sa noe om at de leste teksten på en ny måte eller at boka ”ble større” mens de leste den. Hvorvidt elevene relaterte innholdet i boka til eget liv, sier også mye om hvor langt de er kommet i sin tilnærming til skjønnlitteratur. I forbindelse med målet om å styrke elevenes leseferdighet, valgte jeg å legge spesiell vekt på detektivisk lesing og virkemidler i forhold til å måle måloppnåelsen.

Å gi nye leseopplevelser

Detektiviske lesing av bildebøker

Dette begrepet forsto elevene fort og den nye innsikten førte til at de ønsket å bidra med innspill til klassesamtalen. Mange adopterte begrepet raskt i sitt vokabular, og en av elevene uttrykte det slik:

- Hvis en 7.klasse skal jobbe med boka kan de jobbe detektivisk og lete etter budskapet og finne virkemidlene og se på bildene etter ting som hjelper deg å få vite mer.

Svært mange elever hadde fått med seg at bildebøker må leses på en detektivisk måte skal en få med seg alle detaljene og at detaljene var viktige for helheten. De forsto at detaljene var å finne både i teksten og bildene og at tekst og bilder var like viktige for fortellingen. En elev sa det slik:

- En 7. klasse kan arbeide med boka sånn som vi gjorde. Tenke gjennom hver side og prøve å forstå hva forfattere og illustratør mener med teksten og bildene.

Oppsummering av funnene i studien

En samlet vurdering av elevenes læringslogger og observatørens tilbakemeldinger var at elevene hadde stort utbytte av denne første økten i litterær analyse når det gjaldt å styrke deres leseferdighet og å gi dem nye leseopplevelser gjennom å lese bildebøker.

Mine funn kan kort oppsummeres slik:

- Bildeboka egnet seg svært godt som utgangspunkt for å føre elevene inn i hva ikonotekst er og hvordan elevene erfarte at boka ”vokste” når vi lærte å lese detektivisk.
- Detektivisk lesing var et begrep elevene syntes var spennende og motiverende, og forståelsen av begrepet bidro til å avdekke spor i ikonoteksten.
- De aller fleste elevene var engasjerte og bidro med mange gode innspill så det ble en god klassesamtale. ”God” betyr i denne sammenheng at elevene bidro med sine tanker og tolkninger, og jeg styrte samtalen inn mot målene: å bli kjent med ikonotekst, komposisjon og virkemidler. Samtalene førte til at elevene satte ord på sin undring og refleksjon.
- Når de litterære analysesamtalene baserte seg på elevenes innspill, ble de tre samtalene ganske ulike. Materialet viste at alle tre samtaler var vellykkede gjennom at undervisningsplanens hovedmomenter ble godt dekket.
- Klimaet og dialogen i klassesamtalen bidro til at stadig flere elever deltok. Elever ga uttrykk for at det er spennende å høre hva andre sa, og både elever og observatører mente at mange elever hadde fått en ”aha-opplevelse” når det gjaldt forholdet mellom bilde og tekst.
- Mer enn hundre muntlige innspill pr klassesamtale gjorde at samtalene ble lengre enn planlagt, og noen innspill måtte dessverre avvises. Noen elever opplevde nok at samtalen ble vel lang.
- Loggene ga god informasjon om elevenes læring til tross for at elevene ikke var vant til å skrive læringslogg. Nivåforskjellene mellom besvarelsene kan tilbakeføres til

uvant arbeidsform og at for noen elever trengs det flere øvelser for å greie å sette ord på hva de har erfart.

- Selv om elevene ikke var trent i å reflektere skriftlig over egen læring, var ikke dette nødvendig for å kunne svare på spørsmålene
- Å lese boka sammen på storskjerm var en ny opplevelse som de aller fleste elevene syntes var motiverende: de så detaljene bedre og det var lettere å føre en fellessamtale om de enkelte oppslagene.
- Elevenes læringslogger var nyttige fordi vi fikk tilgang til mange gode refleksjoner som kan danne grunnlag for det videre arbeidet med bildebøker.

7 Spørsmål om ytre validitet

”Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?” – en effektstudie.

7.1 - For hvem har oppgaven relevans og gyldighet?

Den fagdidaktiske delen ble innledet med et sitat der Aase (i Roe 2008) poengterer viktigheten og nytten av klasseromsforskning. Den profesjonelle skolen vil styrkes gjennom at praksisnære erfaringer deles og den fagdidaktiske forståelsen utvikles slik denne studien er et eksempel på. Som norsklærer fikk jeg nye og viktige kunnskaper og erfaringer om mulighetene som ligger i arbeid med ikonotekst på mellomtrinnet. Mine observatører ble også inspirert til å prøve ut opplegget fordi de fikk tilgang til ny praksis og fikk bearbeidet sin refleksjon gjennom observasjonsskjemaet og samtaler rundt det vi sammen erfarte i arbeidet med studien.

Faglige ”drypp” som dette burde det være faste innslag i lærerhverdagen; og samarbeid mellom forskningsmiljøet og skolen ønskes velkommen, slik at vi som arbeider i skolen lettere får tilgang til nyere forskning på våre fagfelt. Vi på vår side kan stille klassene våre til disposisjon for forskning, og selv om regelverket på området er omfattende, bør dette ikke være til hinder for at god klasseromsforskning skjer.

Det er, som tidligere nevnt, forsket lite på mellomtrinnslevers forhold til bildebøker. Jeg håper at min studie gjør at også andre får øynene opp for de mulighetene som ligger i arbeidet med ikonotekst for denne aldersgruppen, og som poengtert i oppgaven, for alle aldersgrupper. Det er også å håpe at lærere som underviser i norsk på mellomtrinnet og videre oppover i skoleløpet finner studien relevant for egen undervisning.

Den litterære analysesamtalen egner seg svært godt til å nå kompetansemålene i lesing³⁴..

Gyldigheten ligger først og fremst i å gjøre elevene til gode lesere ved å gi dem ny innsikt gjennom detektivisk lesing, deltagelse i klassesamtalen og med å skrive læringslogger; noe som setter norskplanens avsnitt om ”Sammensatte tekster” ut i livet.

³⁴ Se bred redegjørelse kpt 3.4.7 eller kortversjon 5.1.

Gyldigheten ligger også i at vi daglig bombarderes av sammensatte tekster, alt fra Facebook til reklame, og det er, i et videre perspektiv, viktig at elevene har kompetanse i å tolke og forstå forholdet mellom tekst og bilder sammen og hver for seg. Analysesamtaler av ikonotekst vil kunne være med og danne et grunnlag for at elever kan overføre forståelsen til andre multimodale tekster.

Fra forskningsteori vet vi at vi skal være forsiktige med å trekke bastante konklusjoner på tynt materialgrunnlag. Samtidig styrkes validiteten av studien når materialet er entydige som i dette tilfellet. Materialet viser at studien er et skritt på veien til å styrke elevenes leseferdighet og gi dem nye leseopplevelser. Samtidig skal en ha respekt for at det tar tid for elevene å bygge opp lesekompetansen. Litterære analysesamtaler må gjentas, og det må arbeides videre med detektivisk lesing slik at elevene på sikt leser detektivisk helt av seg selv. Det er også interessant at observatørene ga uttrykk for at de ble så inspirerte at de hadde lyst til å delta i den litterære samtalen og prøve ut metoden selv.

”Pilot-prosjektet” i egen klasse i fjor viste også samme tendens; noe som betyr at den strukturerte litterære samtalen fungerer i ulike sammenhenger; også når elevene ikke er vant til arbeidsmåtene: Informantene var ikke vant til systematisk metarefleksjon rundt egen læring, de hadde ikke gjennomført liknende samtaler tidligere, de var ukjente med elevlogger og kjente ikke min lærerstil. Jeg hadde begrenset mulighet til å tilpasse spørsmålene mine til enkeltelever fordi jeg var usikker på deres faglige nivå.

Erfaringene jeg nå har fått danner grunnlaget for å hevde at den strukturerte litteratursamtalen en svært god metode i forhold til problemstillingen. Metoden krever at læreren har satt seg grundig inn i boka på forhånd, er faglig godt forberedt og kan arbeide dialogbasert med elevene; noe som kjennetegner all profesjonell pedagogisk virksomhet.

Lærersens særlige utfordringer i den strukturerte litteratursamtalen blir å stille autentiske spørsmål, sørge for opptak og høy verdsetting av elevenes innspill, aktivisere flest mulig og samtidig ha en plan for retningen på samtalen.

Er disse forholdene ivaretatt, er det min påstand at den strukturerte litterære samtalen egner seg for alle elever i en klasse, og gjennomføring av slike samtaler kan med fordel starte på småtrinnet.

Elever som ikke behersker norsk eller som ikke leser spesielt godt, får en mulighet til en fullverdig deltagelse. Gjennom en litterær samtale om bildebøker vil deres evne til å lese bilder ikke være begrenset av språklige ferdigheter; de vil kunne få en følelse av deltagelse selv om de mangler et ord eller to – det er *de* som gir innspill til ikonoteksten, ikke motsatt.

7.2 Metodeutvikling og videre arbeid med ikonotekst

Det er viktig igjen å poengtere at den litterære samtalen som er gjennomført er en innledning til videre arbeid med slike samtaler og øving på detektivisk lesing av bildebøker. Elevene må få en grundig trening i arbeidsmåten. Det er derfor ikke å undres over at elever viser ulik evne til å formulere det de har lært skriftlig; det krever nok mer forståelse enn det alle kan legge for dagen etter første økt med nytt fagstoff. For å intensivere opplevelsen og bryte opp samtalen for å aktivisere flere elever³⁵, ville jeg neste gang legge inn noen korte læringspartnerøkter på et par minutter der elevene drøfter et spørsmål for så å oppsummere hva noen av læringsparene har kommet fram til.

Dette første møte med den strukturerte litterære samtalen var altså en oppstart i å lese ikonotekst. For ytterligere å befeste den nye kunnskapen, må elevene i en periode framover fortsette å lese ikonotekst med lupe, eller detektivisk: elevene går på jakt i teksten etter spor; noe som viste seg svært motiverende. Blir denne undervisningsøkten stående som et engangsstunt, tviler jeg på at effekten vil være særlig langvarig, selv om mange elever fikk en aha-opplevelse i forhold til å lese bildebøker. Elevene viste vei og ga uttrykk for at de kunne tenke seg gruppearbeid, lage bildebok selv, arbeide tverrfaglig med kunst og håndverksfaget³⁶.

Elevene på 7.trinn lot seg lett fenge av ikonotekst og detektivisk lesing gjennom den strukturerte litterære samtalemodellen. Strukturerte litterære samtaler kan føre til økt innsikt i lesing og gi elevene nye leseerfaringer fordi de lærer å lese ikonotekst på en ny og dypere måte enn de har gjort tidligere.

Skolen beskyldes ofte for ikke å ha utjevnende effekt i forhold til elevene. Dette undervisningsopplegget er et eksempel på hvordan man kan gi elever nye og viktige

³⁵ Kommentar: Jeg fikk så mange innspill at elevene ble lei av å vente.

³⁶ Kommentar : Noe som for øvrig er helt i tråd med de skriftlige målene i læreplanen under sammensatte tekster.

erfaringer de kanskje ellers hadde gått glipp av. Denne erfaringen kan overføres til andre situasjoner der elevene skal møte sammensatte tekster. De har lært seg å lese detektivisk og har dermed fått et nytt forhold til de sammensatte tekstene, og kanskje til oppmerksom lesing av bilder generelt og til litteratur generelt.

Jeg håper studien bidrar til at lærere og studenter blir inspirert til å bruke og å forske videre på bildebøker på mellomtrinnet slik at vi utvikler flere gode detektiviske lesere.

Litteraturliste

Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a Reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University press.

Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnessen (2002). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bråten, Ivar (red)(2008). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo : Cappelen Akademisk forlag.

Colomer, Teresa, Kümmeling-Meibauer, Bettina og Silva-Dias, Cecilia (2010). *New Directions in Picturebook Research*. New York og London: Routledge.

Duke, N.K. and Mallette, M.H (2011). *Literacy Research Methodologies*. 2. utgave New York and London : The Guildford Press.

Dysthe, Olga (1995/2000). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, Olga (red) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag AS

Ewo, Jon & Woxholt Sverdrup, Kari (red) (2006). *Kartet og terrenget : linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen*. Oslo: Pax Forlag. side 50 - 70

Güttler, Kalle, Helmsdal , Rakel og Jónsdóttir, Áslaug (2004). *Nei! sa Veslemonster*. Skald forlag.

Helgesen, Petra (2011). Boktips skrevet og arkivert under [barnebøker](#), [biletbøker](#), [bøker for småborn](#), [venskap](#) , Nynorsksentret.

Hovland, Henrik og Kove, Torill (2010 2. utgave). *Johannes Jensen og kjærligheten*. Oslo, Cappelen Damm AS.

- Husebye, Johanne Grønningsæter (2012). "Kunsten å lese et øye rødt" Masteroppgave i grunnskolelærutdanning (Norskdidaktikk) Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Kleven, T.A (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative studies. *Nordic studies in Education*.ss 219-233
- Kleven T.A (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. 2. Utgave. Oslo: Unipub.
- Kress, Gunther and van Leeuwen, Theo (1996, 2006). *Reading images. The Grammar of Visual Design*. New York, Routledge. s.1-78
- Larsen, Dag og Anfinssen, Inger S (2010). *Stakkars Ibsen*. Oslo, Omnipax.
- Lillesvangstu, Marianne, Tønnessen, E.S og Dahll-Larssøn, Hanne (red) (2007). *Inn i teksten - ut i livet*. Bergen; Fagbokforlaget LNU Kapittel 7.
- Márquez, Gabriel García (norsk utg. 1986). *Kjærlighet i koleraens tid*. Oslo, Gyldendal Norsk forlag og Den norske Bokklubben.
- Min skole.no.Bokliste over monsterlitteratur på 1.-4.trinn.
<http://www.minskole.no/minskole/fagerholt/pilot.nsf/ntr/82B2D76752F48068C1257A93>
- Lystrup, Marianne (2011)."(...) Dei kan fort bli ein ny barnehagefavoritt." anmeldt i Vårt Land, sitert på forlaget Skald sin hjemmeside.
- Mjør, Ingeborg (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*. Doktoravhandling, Universitet i Agder, Agder.
- Mjør, Ingeborg (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *BLFT –Barnelitterært forskningstidsskrift* Vol 1 2010.
- Maagerø, Eva og Skjelbred, Dagrunn (2010). *De mangfoldige realfagstekstene- om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nikolajeva, Maria (2009). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nodelman, Perry (1988). *Words about pictures*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.

Ommundsen, Åse Marie (2010). Doktoravhandling "Litterære grenseoverskridelser - Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut". [Institutt for lingvistiske og nordiske studier](#), Universitetet i Oslo.

Penne, Sylvi (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Purcell-Gates, Victoria, Duke, Nell og Martineau (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading research Quarterly*, Volume 42, No 1.

Rhedin, Ulla (2002). *Bilderboken: på väg mot en teori*. Alfabeta Bokförlag.

Rhedin, Ulla (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Alfabeta Anamma.

Roe, Astrid (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Rosenblatt, Louise (2005). *Making meaning with texts*. Portsmouth, Heinemann

Sipe, Lawrence R (2008). *Storytime -Young Children`s Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press, New York, Chapter 4.

Skarøhamar, Anne-Kari (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesing og lesekompetanse*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skarøhamar, Anne-Kari (2011). *Litteraturundervisning Teori og praksis.3.utgave*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skaret, Anne (2011). *Litterære kulturmøter En studie av bildebøker og barns resepsjon*.Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Skaret, Anne (2013). Bildeboka i et kunstvitenskapelig perspektiv. Anmeldelse av Annika Gunnarsson: synlig/osynligt. Receptionen av det visuella i bilderböckerna om Alfons Åberg. Oslo, Barnelitterært forskningstidsskrift Vol. 4; 2013

Schäffer, Anne (24.08.2011). Anmeldelse av “Nei, sa Veslemonster” og “Storemonster græt ikkje” www.barnebokkritikk.no

Utdanningsetaten i Oslo (2012). *Veiledende læringsmål i norsk for 4.-10 klasse*. Oslo, Utdanningsetaten.

Øzerk, Kamil (2010). *NEIS-modellen Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset, Oplandske Bokforlag

Aase, Laila Nicolaysen, Kvalsvik, Bjørn og Aase, Laila (red) (2005). *Kulturmøte i tekstar*. Litteraturredidaktiske perspektiv. Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg

- Vedlegg 1 E-postutveksling med Kristin Hallberg
- Vedlegg 2 Oppgavene elevene fikk etter den litterære samtalen
- Vedlegg 3 Resultat av oppgave 2 og 3 om virkemidler i tekst – en oversikt over data fordelt på trinnet og enkeltklasser.
- Vedlegg 4 Spørsmål til observatørene etter gjennomføring av den litterære samtalen i de 3 klassene
- Vedlegg 5 Lærerobservatørenes tilbakemelding

Bäste Grethe – jag tycker att din formulering fungerar fint och du hittar utmärkta formuleringar om ikontexten sista numret från norsk barnboksinst.tidskrift i en recension av Gunnarsons avhandling
mvh Kristin

Från: Grethe Hegde [mailto:grethe.hegde@getmail.no]

Skickat: den 21 februari 2013 22:51

Till: k.hallberg@littvet.su.se

Ämne: Masteroppgave om bildebøker

Hei, Kristin Hallberg

Jeg skriver en masteroppgave om bildebøker i bruk på mellomtrinnet, og lurar på om du kan hjelpe meg med ett av dine sitater. Jeg trodde det var fra Ulla Rhedins bok: Bilderboken - på väg mot en teori, men jeg finner det ikke igjen. Samtidig er det så godt formulert at jeg gjerne skulle ha det med i min oppgave. Jeg håper du synes det er greit at jeg spør deg direkte.

Det dreier seg om følgende i forbindelse med ikonotekst. Jeg skriver følgende:

Kristin Hallberg har definert bildebok som en bok som har minst ett bilde på hvert oppslag. Det er fra henne vi har begrepet ikonotekst når det gjelder relasjonen mellom tekst og bilde i et oppslag i en bildebok. Hun er opptatt av betydningen av begge tegnsystemenes samtidighet, slik den realiseres i leserens møte med bildeboka:

"Bilderbokens "egentlige text är interaktionen mellan dess båda semiotiska system. Dvs det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/tekst förverkligas som "bilderbokstexten" blir en realitet. Denna "text" kallar vi ikonotext."

Kan jeg sitere deg slik?

Vennlig hilsen

Grethe Hegde
Masterstudent i Lesing og skriving 1-7
Det utdanningsvitenskapelig fakultet,
Universitetet i Oslo

Veileder: Anne-Kari Skardhamar

Elevoppgaven:

1. **Lag Et HANDLINGSREFERAT.**
2. **Hva ER Et VIRKEMIDDEL?**
3. **HVILKE VIRKEMIDLER BRUKER FORFATTERNE OG ILLUSTRATØRENE I BOKa?**
4. **Hva ER BOKas BUDSKAP?**
5. **HVORDAN kan EN 7.KLASSE ARBEIDE MED BOKa?**
6. **Hva SYNES DU OM å LESE BOKa SAMMEN PÅ SKJERM?**



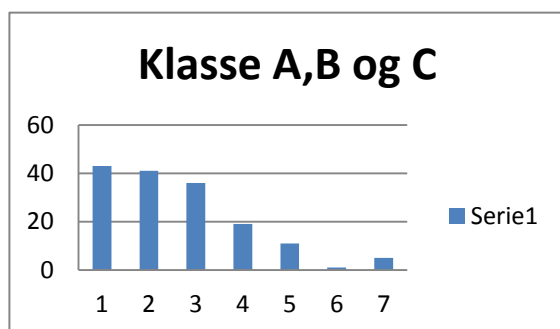
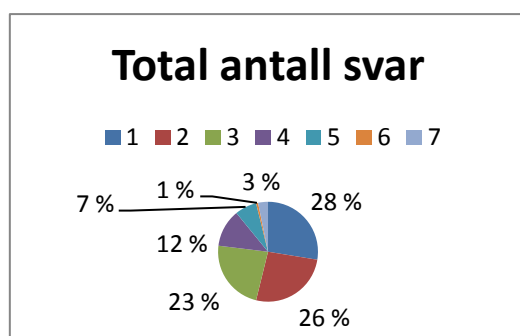
1.	Hvilke virkemidler fant elevene?						
	Teksttyper	Komposisjon	Fargebruk	Kroppsspråk	Bilder	Intertekstualitet	Gjentaking
A1	1	1					
A2	1				1		
A3	1			1			
A4	1	1	1				
A5		1	1				
A6	1			1			
A7			1	1	1		
A8	1				1		
A9	1	1	1				
A10	1						
A11	1	1	1		1		
A12	1	1		1			
A13	1	1		1			
A14	1	1	1				
A15	1	1	1	1			
A16	1	1		1			
A17	1	1	1				
A18	1	1	1	1			
A19	1	1	1				1
A20	1	1	1	1			
	Teksttyper	Komposisjon	Fargebruk	Kroppsspråk	Bilder	Intertekstualitet	Gjentaking
B1	1	1	1				
B2	1	1	1				
B3	1				1		
B4	1	1	1				
B5	1		1				
B6	1	1					
B7	1	1	1				
B8						1	
B9	1	1	1				
B10	1	1					
B11	1	1					
B12	1	1	1	1			
B13							
B14	1				1		
B15	1	1	1	1			
B16	1	1					
B17	1		1		1		
B18	1	1	1				
B19		1	1	1			

B20	1		1				
B21		1		1			
B22							
	Teksttyper	Komposisjon	Fargebruk	Kroppsspråk	Bilder	Intertekstualitet	Gjentaking
C1	1	1	1		1		
C2	1		1		1		
C3		1	1	1			
C4							1
C5	1		1				
C6	1	1	1		1		
C7		1	1				
C8		1	1	1			
C9	1	1	1				
C10		1		1			
C11	1	1	1				
C12		1	1	1			
C13							1
C14	1	1	1	1			
C15			1	1			
C16		1	1				
C17		1					1
C18	1	1			1		1
	43	41	36	19	11	1	5
	Teksttyper	Komposisjon	Fargebruk	Kroppsspråk	Bilder	Intertekstualitet	Gjentaking

Totalt 156 svar

Gj.sn. 2.6 svar pr. elev

N=60



Spørsmål til observatørene etter gjennomføring av den litterære samtalen i de 3 klassene

Jeg har formulert 12 spørsmål jeg ber deg som observatør å tenke igjennom og gi meg tilbakemelding på. Det du har observert er svært viktig i min oppgave, siden selve studien er så pass begrenset.

Innledning:

Min problemstilling for masteroppgaven var som følger:

”Hvordan kan et strukturert undervisningsopplegg om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?”

Den doble økten dere har vært med på var ment som en første innføring i å lære seg å lese samspillet mellom bilder og tekst; såkalt detektivisk lesing.

Målet for studien var todelt:

1. Å gi elevene nye leseopplevelser
2. Å gi økt leseferdighet

I undersøkelsen som følger under, har jeg laget noen spørsmål jeg vil at du som observatør skal ta stilling til.

Spørsmålene er graderte i en skala fra 1 – 5; der 1 er lavest måloppnåelse og 5 er den høyeste.

Etter hvert spørsmål er det et kommentarfelt der du kan skrive dine observasjoner og egne refleksjoner.

Ditt bidrag er viktig for å analysere gjennomføringen av studien. Takk for at du hjelper meg med dine synspunkter og observasjoner!

Undersøkelsen:

1. Innledning til samtalen

- Innledningen skal være kort og uten mer enn helt nødvendige opplysninger for at elevene skal kunne resonere fritt. Innledningen skal i tillegg gi en nødvendig ramme så elevene kunne delta i den strukturerte litterære samtalen.

I hvilken grad lyktes jeg med det? (kryss av ditt valg)

1 2 3 4 5

Kommentar:

2a. Den litterære samtalen

- Hvor egnet synes du den strukturerte litterære samtalen var som arbeidsform i klassen?

1 2 3 4 5

Kommentar:

2b. Stemning/ klima i klassen under samtalen

- Så elevene ut til å trives med arbeidsformen?

1 2 3 4 5

Kommentar:

3. Elevenes motivasjon

- Var den strukturerte litterære samtalen motiverende for elevene?

1 2 3 4 5

Kommentar:

4. **Detektivisk lesing**

- I hvilken grad fengst detektivisk lesing elevene?

1 2 3 4 5

Kommentar:

5. **Balansen i samtalen**

- Hva syntes du om lærers respons og videreføring av elevenes innspill?

1 2 3 4 5

Kommentar:

6. **Faglig utbytte av samtalen**

6a) - I hvilken grad greide læreren å stille spørsmål som førte til at elevenes innsikt i ikonotekst økte?

1 2 3 4 5

Kommentar:

6b) - I hvilken grad greide læreren å gi retning for samtalen som førte til at det faglige utbyttet økte?

1 2 3 4 5

Kommentar:

7 a) **Mål for samtalen**

- Ett av målene for samtalen var at elevene skulle styrke leseferdigheten gjennom detektivisk lesing.

- Hvordan var måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4 5

Kommentar:

7b) **Mål for samtalen**

- Det andre hovedmålet var å gi elevene nye leseopplevelser.

- Hvordan vurderer du måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4 5

Kommentar:

8. Metodikk

- I hvilken grad var metodikken som ble brukt egnet til å nå målene for samtalen? (7a og b)

1 2 3 4 5

Kommentar:

9. Valg av litteratur for å belyse studiens problemstilling

- I hvilken grad synes du ”Nei, sa Veslemonster” var egnet til å belyse problemstillingen?

1 2 3 4 5

Kommentar:

10. **Bruk av logg**

- I hvilken grad var bruk av individuell logg en god måte å oppsummere hva enkeltelevne hadde erfart gjennom samtalen?

1 2 3 4 5

Kommentar:

11. **Helhetsvurdering**

- Når du vurderer økten under ett, hva tenker du om elevenes læringsutbytte?

1 2 3 4 5

Kommentar:

12. **Andre kommentarer**

- Dersom du har andre kommentarer rundt den strukturerte litterære samtalen eller det som skjedde i økten kan du skrive det her. Alle dine observasjoner, tanker og tolkninger er viktige for meg.

Takk for at du tok deg tid til å tenke igjennom dette.

Takk for hjelpen med observasjon.

Hilsen Grethe

Observatør 1

Spørsmål til observatørene etter gjennomføring av den litterære samtalen i de 3 klassene

Jeg har formulert 12 spørsmål jeg ber deg som observatør å tenke igjennom og gi meg tilbakemelding på. Det du har observert er svært viktig i min oppgave, siden selve studien er så pass begrenset.

Innledning:

Min problemstilling for masteroppgaven var som følger:

”Hvordan kan et strukturert undervisningsopplegg om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?”

Den doble økten dere har vært med på var ment som en første innføring i å lære seg å lese samspillet mellom bilder og tekst; såkalt detektivisk lesing.

Målet for studien var todelt:

1. Å gi elevene nye leseopplevelser
2. Å gi økt leseferdighet

I undersøkelsen som følger under, har jeg laget noen spørsmål jeg vil at du som observatør skal ta stilling til.

Spørsmålene er graderte i en skala fra 1 – 5; der 1 er lavest måloppnåelse og 5 er den høyeste.

Etter hvert spørsmål er det et kommentarfelt der du kan skrive dine observasjoner og egne refleksjoner.

Ditt bidrag er viktig for å analysere gjennomføringen av studien. Takk for at du hjelper meg med dine synspunkter og observasjoner!

Undersøkelsen:

1. Innledning til samtalen

- Innledningen skal være kort og uten mer enn helt nødvendige opplysninger for at elevene skal kunne resonnerer fritt. Innledningen skal i tillegg gi en nødvendig ramme så elevene kunne delta i den strukturerte litterære samtalen.

I hvilken grad lyktes jeg med det? (kryss av ditt valg)

1 2 3 4 5x

Kommentar:

2a. Den litterære samtalen

- Hvor egnet synes du den strukturerte litterære samtalen var som arbeidsform i klassen?

1 2 3 4 5x

Kommentar: det fungerte veldig godt, og det var spennende å se hvor nølende de var i starten, men aktive da de så at dette var ufarlig og tilgjengelig materiale

2b. Stemning/ klima i klassen under samtalen

- I hvilken grad så elevene ut til å trives med arbeidsformen?

1 2 3 4 5x

Kommentar: for meg virket det som klassen trivdes veldig godt, noe som stemmer med kommentarer elevene har kommet med i etterkant

3. Elevenes motivasjon

- I hvilken grad var den strukturerte litterære samtalen motiverende for elevene?

1 2 3 4x 5

Kommentar: Tenker du som videre lesning? Eller kun i denne økten? Jeg velger å svare i denne økten: jeg oppfattet elevene som motivert, men det er selvsagt vanskelig å få alle elevene til å bli like aktive.

4. Detektivisk lesing

- I hvilken grad fenget detektivisk lesing elevene?

1 2 3 4 5x

Kommentar: jeg opplevde at elevene ble fenget i stor grad, særlig når de oppfattet at dette var ufarlig

5. Balansen i samtalen

- Hva syntes du om lærers respons og videreforedling av elevenes innspill?

1 2 3 4 5x

Kommentar: jeg oppfattet responsen som positiv, uansett om svarene var “enkle” eller ikke helt hva man var ute etter. Dette senker terskelen for å tørre å svare, og øker motivasjonen. Her var det rom for alle svar.

6. Faglig utbytte av samtalen

6a) - I hvilken grad greide læreren å stille spørsmål som førte til at elevenes innsikt i ikonotekst økte?

1 2 3 4 5x

Kommentar: jeg synes spørsmålene var undrende, og ikke ledende. De oppfordret til undring sammen med elevene, ikke som ledende.

6b)- I hvilken grad greide læreren å gi retning for samtalen som førte til at det faglige utbyttet økte?

1 2 3 4 5x

Kommentar: her også gir jeg positiv tilbakemelding, da samtalen gjennom lærers veiledning holdt kursen og holdt seg til målene for timen

7 a) **Mål for samtalen**

- Ett av målene for samtalen var at elevene skulle styrke leseferdigheten gjennom detektivisk lesing.
- Hvordan var måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4x 5

Kommentar: det gir et godt bakteppe for videre arbeid, men som frittstående økt er styrkingen begrenset.

7b) **Mål for samtalen**

- Det andre hovedmålet var å gi elevene nye leseopplevelser.
- Hvordan vurderer du måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4 5x

Kommentar: en ny leseropplevelse ble det absolutt, det tror jeg vi alle opplevde

8. Metodikk

- I hvilken grad var metodikken som ble brukt egnet til å nå målene for samtalen? (7a og b)

1 2 3 4 5x

Kommentar: måten

9. Valg av litteratur for å belyse studiens problemstilling

- I hvilken grad synes du "Nei, sa Veslemonster" var egnet til å belyse problemstillingen?

1 2 3 4 5x

Kommentar: Boka passet utmerket. Det at den virket såpass barnslig/enkel på elevene ved første øyekast, men som tydelig skjulte hemmeligheter elevene fikk innsikt i.

10. Bruk av logg

- I hvilken grad var bruk av individuell logg en god måte å oppsummere hva enkeltelevne hadde erfart gjennom samtalen?

1 2 3 4x 5

Kommentar:

11. Helhetsvurdering

- Når du vurderer økten under ett, hva tenker du om elevenes læringsutbytte?

1 2 3 4x 5

Kommentar: Jeg tror alle setter pris på en felles leseropplevelse, men at læringsutbytte naturlig nok blir begrenset etter kun en økt. Vi vil ha mer av dette!

12. Andre kommentarer

- Dersom du har andre kommentarer rundt den strukturerte litterære samtalen eller det som skjedde i økten kan du skrive det her. Alle dine observasjoner, tanker og tolkninger er viktige for meg.

- *Jeg savnet en innledning hvor du presenterte oppgaven og formålet med timen, jeg tror noen av elevene var litt forvirret.*
- *Klassen er ikke vant til å bruke logg, det kunne bli forklart hva som ligger i det ordet. Det kunne også bli utdypet hva du legger i begrepet førsteinntrykk.*
- *Da du gikk gjennom boka for første gang kunne vi brukt mer tid til hvert bilde (du leste på en veldig god måte)*
- *Du kunne med fordel brukt lengre til å la elevene rekke opp hånda før du pekte ut hvem som skulle svare.*
- *At alle svar ble tatt på alvor var en forutsetning for en vellykket økt= bra!*
- *Refleksjonsspørsmålene du gav til slutt var gode, alle kunne svare på og forholde seg til dem*

Takk for at du tok deg tid til å tenke igjennom dette.

Takk for hjelpen med observasjon.

Hilsen Grethe

Observatør 2

Undersøkelsen:

1. **Innledning til samtalen**

- Innledningen skal være kort og uten mer enn helt nødvendige opplysninger for at elevene skal kunne resonnerer fritt. Innledningen skal i tillegg gi en nødvendig ramme så elevene kunne delta i den strukturerte litterære samtalen.

I hvilken grad lyktes jeg med det? (kryss av ditt valg)

1 2 3 4 X 5

Kommentar: Dette synes jeg du klarte fint. Du var forholdsvis kort, og presis. Virket som du fikk med de aller fleste, at de ble engasjert.

2a. **Den litterære samtalen**

- Hvor egnet synes du den strukturerte litterære samtalen var som arbeidsform i klassen?

1 2 3 4 5X

Kommentar: Jeg synes den fungerte veldig godt. Du var god til å spinne videre på kommentarer elevene hadde, til å stille dem oppfølgingsspørsmål.

2b **Stemning/ klima i klassen under samtalen**

- I hvilken grad så elevene ut til å trives med arbeidsformen?

1 2 3 4X 5

Kommentar: Jeg synes det virket som de aller fleste trivdes med arbeidsformen. De aller fleste var aktive, og så var det noen som du måtte dra med inn, og som ikke alltid så ut til å trives da de fikk stilt spørsmål. Alle 19 var aktive, bortsett fra én. (Altså var det 18 elever som deltok aktivt, ”x” sa aldri noe og ble heller ikke spurt. Det overrasker meg at hun ikke var aktiv på egenhånd, da hun er en veldig sterk elev)

3. Elevenes motivasjon

- I hvilken grad var den strukturerte litterære samtalen motiverende for elevene?

1 2 3 4X 5

Kommentar: dette synes jeg er litt vanskelig å si, men et sted midt på, mellom 3 og 4.

4. **Detektivisk lesing**

- I hvilken grad fenget detektivisk lesing elevene?

1 2 3 4 5X

Kommentar: Her var elevene veldig engasjerte, og kom med mange innspill på de ulike oppslagene du tok for deg.

5. **Balansen i samtalen**

- Hva syntes du om lærers respons og viderefordeling av elevenes innspill?

1 2 3 4 5X

Kommentar: den synes jeg var veldig god. Som sagt tidligere, synes jeg du var veldig god til å komme med oppfølgingsspørsmål. Elevene selv var også gode til å spille videre på den en annen før dem hadde nevnt.

6. **Faglig utbytte av samtalen**

6a) - I hvilken grad greide læreren å stille spørsmål som førte til at elevenes innsikt i ikonotekst økte?

1 2 3x 4x 5

Kommentar:

6b)- I hvilken grad greide læreren å gi retning for samtalen som førte til at det faglige utbyttet økte?

1 2 3 4x 5

Kommentar:

7 a) **Mål for samtalen**

- Ett av målene for samtalen var at elevene skulle styrke leseferdigheten gjennom detektivisk lesing.

- Hvordan var måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3X 4 5

Kommentar: Vanskelig å si synes jeg.. Vanskelig å vurdere om de fikk styrket leseferdigheten sin etter kun én slik økt. De fikk nok et mer bevisst forhold til bruk av virkemidler, men om leseferdigheten ble styrket vet jeg rett og slett ikke.

7b) **Mål for samtalen**

- Det andre hovedmålet var å gi elevene nye leseopplevelser.

- Hvordan vurderer du måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4X 5

Kommentar:

8. Metodikk

- I hvilken grad var metodikken som ble brukt egnet til å nå målene for samtalen? (7a og b)

1 2 3 4X 5

Kommentar:

9. **Valg av litteratur for å belyse studiens problemstilling**

- I hvilken grad synes du ”Nei, sa Veslemonster” var egnet til å belyse problemstillingen?

1 2 3 4X 5

Kommentar:

10. **Bruk av logg**

- I hvilken grad var bruk av individuell logg en god måte å oppsummere hva enkeltelevne hadde erfart gjennom samtalen?

1 2 3 4 5X

Kommentar: Det tror jeg var veldig lurt. Gjennom logg fikk elevene anledning til å strukturere tankene, og til å oppsummere hva de hadde lært og fått med seg. For enkelte var dette kanskje vanskelig (tenker da på de/den svake, som kanskje ikke fikk med seg så mye, til tross for at bildene var en stor del av fortellingen)

11. **Helhetsvurdering**

- Når du vurderer økten under ett, hva tenker du om elevenes læringsutbytte?

1 2 3 4X 5

Kommentar:

12. **Andre kommentarer**

Jeg registrerte mellom 80 og 90 innspill fra elevene. Det undret meg at svært sterke elever (som "x" og "y") ikke engasjerte seg mer og var mer aktive. Kanskje det ikke fenget dem? Det undret meg også at f. eks "z" ikke engasjerte seg mer. Han ble litt perpleks og svarte "vet ikke" på enkle spørsmål du stilte ham, spørsmål som han var mer enn i stand til å klare å svare på. Utover dette synes jeg opplegget synes å engasjere elevene. Jeg tror de aller fleste lærte om virkemidler og fikk nye leseopplevelser. Hvorvidt de fikk styrket ferdigheten lesing synes jeg er vanskelig å si.

Observatør 3 Undersøkelsen:

1. Innledning til samtalen

- Innledningen skal være kort og uten mer enn helt nødvendige opplysninger for at elevene skal kunne resonnerer fritt. Innledningen skal i tillegg gi en nødvendig ramme så elevene kunne delta i den strukturerte litterære samtalen.

I hvilken grad lyktes jeg med det? (kryss av ditt valg)

1 2 3 4 5

Kommentar: Du hadde en ryddig og kortfattet oppstart. Det var et par elever som ga tidlig uttrykk for at de trodde boken du presenterte virket til å være kun for barn. Her var du flink til å fange interessen deres ved å si at du skulle høre med elevene om de hadde endret oppfatning etter boken var ferdiglest. På denne måten ble de litt spent på hva denne boken kom til å inneholde.

2a. Den litterære samtalen

- Hvor egnet synes du den strukturerte litterære samtalen var som arbeidsform i klassen?

1 2 3 4 5

Kommentar: Elevene var veldig med og det virket som de fikk åpnet opp øynene for hvordan en forfatter bruker ulike virkemidler for fremme et budskap. Utover i samtalen kom elevene med stadig flere tolkninger på hvorfor bildene var laget akkurat slik som de var.

2b **Stemning/ klima i klassen under samtalen**

- I hvilken grad så elevene ut til å trives med arbeidsformen?

1 2 3 4 5

Kommentar: De fleste likte dette. Det var svært mange elevbidrag og alle hadde lyst til å være med å samtale og være detektiver. På den andre siden var det spesielt to gutter som følte seg “for voksne” og for smarte til denne type bøker, men selv disse to ble dratt inn i bokas handling etterhvert.

3. **Elevenes motivasjon**

- I hvilken grad var den strukturerte litterære samtalen motiverende for elevene?

1 2 3 4 5

Kommentar: Jentene var nok mer motiverte enn guttene. Guttene ble mer delaktige etterhvert som samtalen gikk. Det var mange hender i været hver gang læreren ønsket elevbidrag. Lærer var flink til å bygge på og justere elevenes svar uten å forandre for mye på det de selv svarte med. Lærer hadde også tidlig i introduksjonen lagt vekt på at det ikke fantes noe absolutt svar, men at det var mye rom for tolkning. Mange av elevene ble frie av denne grunn og gav sine egne tolkninger som læreren lett kunne bygge på og forsterke.

4. **Detektivisk lesing**

- I hvilken grad fenet detektivisk lesing elevene?

1 2 3 4 5

Kommentar: Det virket som at begrepet i seg selv var nok til å fange flestepartens oppmerksomhet. Elevene var engasjert for å finne ut av noe som ikke var helt åpenlyst.

5. **Balansen i samtalen**

- Hva syntes du om lærers respons og viderefordeling av elevenes innspill?

1 2 3 4 5

Kommentar: Lærer var flink til å forsterke svar fra elevene eller hjelpe deres forklaringer dersom de var noe vage. De var også noen elever som svarte “feil” eller ga svar som var i en annen retning enn det lærer tydelig ønsket. I disse tilfelle var lærer flink til å si: “Ja, det er mulig du tenker det og det kan være en fin tanke det. Men la du merke ti....”. Andre ganger kunne hun si “Flott at du nevner det, for det var en ny måte for meg å se det på”. Dette er eksempler på at hun ikke ønsker å sitte på alle svarene men at det er elevene som skal bidra.

6. **Faglig utbytte av samtalen**

6a) - I hvilken grad greide læreren å stille spørsmål som førte til at elevenes innsikt i ikonotekst økte?

1 2 3 4 5

Kommentar: Hun stilte gode og forholdsvis åpne spørsmål som ikke var for avslørende. Spesielt det å ikke avsløre eller stille for ledende spørsmål er viktig for å ha med også de flinke. Dette klarte læreren meget bra.

6b)- I hvilken grad greide læreren å gi retning for samtalen som førte til at det faglige utbyttet økte?

1 2 3 4 5

Kommentar: Det var ingen tvil om det hele tiden var en tanke bak de spørsmålene læreren stilte. Hun bestemte hvor samtalen skulle bære videre og hva som skulle grubles på. Elevene ble hele tiden bevisstgjort på hvilke virkemidler som var blitt brukt av forfatter og mange ganger klarte elevene selv å si noe om virkemidlene.

7 a) **Mål for samtalen**

- Ett av målene for samtalen var at elevene skulle styrke leseferdigheten gjennom detektivisk lesing.

- Hvordan var måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4 5

Kommentar: Jeg tror ikke at denne økten umiddelbart styrker elevenes leseferdigheter, men jeg tror veldig på at veldig mange av elevene fikk en liten “a-ha-opplevelse” når de så hvor mye bilder og tekst egentlig henger sammen og hvor stor nytte de kan dra av å bruke begge deler. Jeg tror også mye på metoden som ble brukt, hvor lærer ikke gir alle svar men skaper undring i elevgruppen som igjen bidrar til mange innspill og mye læring.

7b) **Mål for samtalen**

- Det andre hovedmålet var å gi elevene nye leseopplevelser.

- Hvordan vurderer du måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4 5

Kommentar: Det virket som de syntes at dette var en spennende måte å lese på. De kjedet seg ikke selv om boken var blitt lest høyt innledningsvis.

8. Metodikk

- I hvilken grad var metodikken som ble brukt egnet til å nå målene for samtalen? (7a og b)

1 2 3 4 5

Kommentar: Dette har jeg allerede besvart. Metodikken synes jeg var veldig passende. De likte å jobbe på denne måten.

9. Valg av litteratur for å belyse studiens problemstilling

- I hvilken grad synes du ”Nei, sa Veslemonster” var egnet til å belyse problemstillingen?

1 2 3 4 5

Kommentar: Meget godt valg. Boken egnet seg godt til dette.

10. **Bruk av logg**

- I hvilken grad var bruk av individuell logg en god måte å oppsummere hva enkeltelevene hadde erfart gjennom samtalen?

1 2 3 4 5

Kommentar: Personlig var jeg veldig glad for at læreren hadde med loggskrivning i slutten av økten. Dette hadde lærer nevnt innledningsvis, noe som jeg tror bidrog godt til å skjerpe konsentrasjonen til de aller fleste. De vil jo så gjerne vise hva de kan og hva de har fått med seg.

11. **Helhetsvurdering**

- Når du vurderer økten under ett, hva tenker du om elevenes læringsutbytte?

1 2 3 4 5

Kommentar: Igjen vil jeg trekke frem bevisstgjøring rundt hvordan man kan jobbe med en tekst som også har bilder til. Det er nok mange av elevene som ikke har tenkt at det går an å ta ut så mye informasjon fra en forholdsvis enkel tekst med forholdsvis enkle illustrasjoner.

12. **Andre kommentarer**

- Dersom du har andre kommentarer rundt den strukturerte litterære samtalen eller det som skjedde i økten kan du skrive det her. Alle dine observasjoner, tanker og tolkninger er viktige for meg.

Lærens evne til å engasjere var også noe som var viktig i denne samtalen. Hun et godt strukturert opplegg med et engasjement som lett smittet over på elevene. Evnen til å få elevene til å undre seg og deretter gi sine svar var også noe jeg la spesielt merke til hos

læreren. Alt i alt var dette en spennende måte å jobbe med en litterær tekst på, og det tror jeg elevene også følte.

Observatør 4: Gjennomgangsobservatør

Undersøkelsen:

1. Innledning til samtalen

- Innledningen skal være kort og uten mer enn helt nødvendige opplysninger for at elevene skal kunne resonnerer fritt. Innledningen skal i tillegg gi en nødvendig ramme så elevene kunne delta i den strukturerte litterære samtalen.

I hvilken grad lyktes jeg med det? (kryss av ditt valg)

1 2 3 4 5

Kommentar:

Fint å innlede med mål for økta, slik at elevene kobles på og får aktivert førkunnskap før de får se og høre boka.

2a. Den litterære samtalen

- Hvor egnet synes du den strukturerte litterære samtalen var som arbeidsform i klassen?

1 2 3 4 5

Kommentar:

Det virket som den litterære samtalen engasjerte. Noen av elevene var på med en gang, og det så ut som at de som deltok med en gang, motiverte andre gjennom sine svar til å lete litt ekstra. Det var et økende antall hender i været ut over denne biten av opplegget. Noen ville

svare hele tiden, mens andre tenkte og rakk opp hånda når de så noe. Det var flere jenter enn gutter som var ivrige i håndsopprekkingen. De guttene som var oppe med hånda, var med hele veien, og rakk opp flere ganger. Lærer var flink til å dra med elevene som ikke rakk opp hånda selv. På denne måten ble flere dratt med, og forskjellen mellom antall gutter og jenter som svarte, ble mindre ujevn enn den kunne vært. Det så ikke ut til at elevene ble lei i denne fasen. De aller fleste hadde øynene rettet mot skjermen, og så ut til å ønske å finne noe som ikke andre hadde sett. Lærer måtte stoppe samtalen med flere hender i været for å komme videre i opplegget. Dette på tross av at det var beregnet god tid til den litterære samtalen.

2b Stemning/ klima i klassen under samtalen

- I hvilken grad så elevene ut til å trives med arbeidsformen?

1 2 3 4 5

Kommentar: Se svaret overfor

3. Elevenes motivasjon

- I hvilken grad var den strukturerte litterære samtalen motiverende for elevene?

1 2 3 4 5

Kommentar: Samtalen var motiverende, fordi alle hadde forutsetninger til å bidra. Lærer hjalp de som trengte mer støtte inn på riktig spor når de skulle svare. Elever som har høyt refleksjonsnivå, fikk bruke dette i analysen av bildene. Min oppfatning er at elevene følte mestring da de svarte, noe som gav økt motivasjon som viste at de som svarte i stor grad rakk opp hånda flere ganger.

4. Detektivisk lesing

- I hvilken grad fenget detektivisk lesing elevene?

1 2 3 4 5

Kommentar: Tror mange lærte noe nytt om hvordan en bildebok kan være givende å lese. Det kom frem at det var flere nivå på lesingen, og budskapet kom klart frem gjennom at elevene maktet å tolke bildene.

5. **Balansen i samtalen**

- Hva syntes du om lærers respons og viderefordeling av elevenes innspill?

1 2 3 4 5

Kommentar: Lærer oppmuntret elevene til å svare, og støttet elevene i forhold til det de klarte å komme frem til selv. Spørsmålstypene varierte, og stilte ulike krav til refleksjon. Dette var en fin måte å tilpasse oppgaven på, fordi alle elevene kunne klare å svare, og fikk bruke sine egne evner. Det var tettere stillas rundt de elevene som trengte hjelp, mens andre kom med meget modne og reflekterte svar uten spesiell støtte. Lærer var flink til å poengtere at det ikke fantes noe fasitsvar, men at det var elevenes egne tolkninger som var interessante. Elevene ble også anerkjent for de svarene de kom med.

6. **Faglig utbytte av samtalen**

6a) - I hvilken grad greide læreren å stille spørsmål som førte til at elevenes innsikt i ikonotekst økte?

1 2 3 4 5

Kommentar: Tror samtlige elever i de tre klassene fikk et nytt bilde av hva en bildebok er. De klarte å se med nye øyne, og fant at boka de studerte kunne tolkes i flere nivåer. Ved at dette opplegget, eller elementer av dette blir gjennomført flere ganger, vil jeg tro at elevene på selvstendig måte klarer å utnytte informasjon som bilder og illustrasjoner kan fortelle dem også i andre læreverk, eller i fagbøker og skjønnlitterære bøker.

6b)- I hvilken grad greide læreren å gi retning for samtalen som førte til at det faglige utbyttet økte?

1 2 3 4 5

Kommentar: Det var faglig trykk i hele økta. Elevene var med hele veien. Arbeidsroen var god. Bare i en av klassene kunne en se antydning til småprat i skrive delen. Det var i denne klassen det også var noen få elever som også meldte seg litt ut i samtalen.

7 a) **Mål for samtalen**

- Ett av målene for samtalen var at elevene skulle styrke leseferdigheten gjennom detektivisk lesing.

- Hvordan var måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4 5

Kommentar: Ved å tolke leseferdighet i et større perspektiv enn å bare avkode tekst og forstå denne, så kan en helt klart si at leseferdighet vil bli styrket gjennom slike opplegg. Dette fordi tekst og bilder må leses og tolkes i samhandling for å få hele forståelsen. Mener dette er en svært sentral ferdighet, som vil ha stor overføringsverdi. Jeg mener også at opplegget er velegnet for lavere trinn.

7b) **Mål for samtalen**

- Det andre hovedmålet var å gi elevene nye leseopplevelser.

- Hvordan vurderer du måloppnåelsen på dette punktet?

1 2 3 4 5

Kommentar: Elevene fikk helt klart nye leseopplevelser og a-ha - opplevelser i prosessen.

8. Metodikk

- I hvilken grad var metodikken som ble brukt egnet til å nå målene for samtalen? (7a og b)

1 2 3 4 5

Kommentar: Opplegget var meget egnet for å nå målene.

9. **Valg av litteratur for å belyse studiens problemstilling**

- I hvilken grad synes du ”Nei, sa Veslemonster” var egnet til å belyse problemstillingen?

1 2 3 4 5

Kommentar: Dette var en meget egnet bok, fordi en i utgangspunktet tenker at dette er en enkel barnebok. Boka er imidlertid et genialt eksempel på litteratur som har et viktig budskap, som også er aktuelt for eldre barn og ungdommer. Den kan tolkes på ulike nivåer.

10. **Bruk av logg**

- I hvilken grad var bruk av individuell logg en god måte å oppsummere hva enkeltelevne hadde erfart gjennom samtalen?

1 2 3 4 5

Kommentar: Bruk av logg er fint til å bearbeide. En kunne kanskje også ha brukt læringspartner for å la elevene sette ord på sine tanker før de så skriver ned.

11. **Helhetsvurdering**

- Når du vurderer økten under ett, hva tenker du om elevenes læringsutbytte?

1 2 3 4 5

Kommentar: Meget bra opplegg som jeg godt kunne brukt selv!

12. Andre kommentarer

- Dersom du har andre kommentarer rundt den strukturerte litterære samtalen eller det som skjedde i økten kan du skrive det her. Alle dine observasjoner, tanker og tolkninger er viktige for meg.

Takk for at du tok deg tid til å tenke igjennom dette.